Monographien
über die seelische Entwicklung
des Kindes
I

Clara und William Stern

Die Kindersprache

Leipzig
Verlag von Johann Ambrosius Barth


UNIVERSITY OF CALIFORNIA
JAMES·K·MOFFITT·FUND
No.
Let there be light!



Monographien

über die

seelische Entwicklung des Kindes.

Von

Clara und William Stern.

I.

Die Kindersprache.

Eine psychologische

und sprachtheoretische Untersuchung.



Leipzig.

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

1907.

Vorwort zu den Monographien.

Die Kindespsychologie unserer Zeit gliedert sich in zwei ziemlich scharf abgegrenzte Forschungsweisen: in das Studium der ersten Lebensjahre und in das der Schuljahre. Jenes wurde meist von Angehörigen des Kindes, dieses von Berufspädagogen gepflegt. Unsere Monographien gelten dem erstgenannten Gebiet, also dem noch schullosen Kinde, beschränken aber die Betrachtung hier nicht, wie es nach Preyers Vorbild sonst meist geschieht, auf die ersten drei Lebensjahre, sondern schliefsen auch, soweit es die Probleme erfordern und die Materialien erlauben, die nächsten Jahre bis zum sechsten mit ein.

Die Grundlage unserer Untersuchungen bilden die Aufzeichnungen, die wir über unsere eigenen Kinder (Hilde, geboren 7./IV. 00, Günther, geboren 12./VII. 02, Eva, geboren 29./XII. 04) gemacht haben. Hierbei brauchten wir nicht ein schematisches Verfahren anzuwenden, wie es z. B. Preyer tat, indem er morgens, mittags und abends seinen Sohn zwecks Lieferung von Material beobachtete; denn das Kinderstubenleben, das sich mit allen seinen Freuden und Leiden, mit allen seinen Alltäglichkeiten und Besonderheiten um die Eltern, namentlich um die Mutter herum abspielte, bot unzählige Gelegenheiten, um die Entwicklung der kleinen Seelen in jeder Hinsicht, in Sprache, Spiel, Willen und Charakter, Intelligenz, Gefühl, Anschauung, Kunstbetätigung usw. zu verfolgen und zu fixieren. Dazu kam die — hier zum ersten Male verwirklichte — Arbeitsgemeinschaft der Eltern, die sich für die Feststellung der inneren Zusammenhänge, für die Formulierung der zu erforschenden Probleme und für die Ausarbeitung des Stoffes als sehr förderlich erwies.

Unsere Methode war die folgende: Dort, wo es nicht auf wörtliche Aufzeichnung von sprachlichen Äufserungen ankam, wurde der beobachtete Sachverhalt gemerkt oder in kurzen

Notizen vorläufig angedeutet, um am Abend in die Tagebücher ausführlich eingetragen zu werden. War wörtliche Wiedergabe erforderlich, so wurde natürlich sofort, oft mit Hilfe der Stenographie, das Nötige niedergeschrieben. Die Unwissentlichkeit der Kinder vermochten wir hierbei durchaus zu wahren; unsere jetzt 7jährige, älteste Tochter hat noch keine Ahnung von der Tatsache, daſs über sie und ihre Geschwister ständig Aufzeichnungen gemacht werden. Diese Unwissentlichkeit scheint uns ein unbedingtes Erfordernis der Untersuchung zu sein, einerseits, um den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äuſserungen die Echtheit der Naivetät zu sichern.

Nur selten nahmen wir das Experiment zu Hilfe und dann auch nur in Formen, die das Kind immer fesselten. So leisteten uns Bilder in vielen Beziehungen wertvolle Unterstützung, als Prüfungsmittel der Anschauung, der Intelligenz und der Sprache. Ermüdende Übungsexperimente, z. B. über Farbenerkennen, Zahlenlernen usw. vermieden wir, nicht nur, weil diese die Kinder meist belästigen, sondern auch, um den natürlichen Entwicklungsgang nicht künstlich zu verfrühen und zu verändern.

Da unser Rohmaterial rein chronologisch und für jedes Kind gesondert aufgezeichnet ist, enthält es eine Art seelischer Biographie der Kinder. Wir konnten uns aber nicht entschlieſsen, den Stoff in dieser Form zu veröffentlichen, da das fortwährende Springen von einem Beobachtungsgebiet auf das andere den Leser weniger aufklärt als verwirrt. Wir hielten daher eine monographische Behandlung für notwendig, weil nur die Herauslösung der einzelnen, sich entwickelnden Funktionen eine erschöpfende und übersichtliche Untersuchung erlaubt. Hierbei sind wir uns wohl bewuſst, daſs jede solche Isolierung eine künstliche ist, und daſs z. B. die Entwicklung der Sprache oder des Spielens oder der Anschauung völlig nur aus der Totalentwicklung der kindlichen Psyche heraus verstanden werden kann. Deshalb wurde versucht, auch in der monographischen Bearbeitung immer wieder auf die allgemeinen psychogenetischen Gesichtspunkte Bezug zu nehmen. [1]

---

[1] In dieser Hinsicht darf der Aufsatz von W. Stern „Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung" (*Zeitschr. f. angew. Psychol. und psychol. Sammelforschung* 1, S. 1—43, 1907) als Prolegomenon zu den Monographien angesehen werden.

Die Isolierung der einzelnen Probleme erlaubte es ferner, über die individuellen Entwicklungen unserer Kinder hinauszugehen und die Literatur zum Vergleich heranzuziehen. So wurde es möglich, allgemeingültige und differentielle Züge der seelischen Entwicklung zu sondern. Endlich fanden auch, soweit angängig, die Parallelen Berücksichtigung, die zwischen der geistigen Entwicklung des Kindes und der Menschheit bestehen.

Einen wichtigen Faktor bei kindesbiographischen Darstellungen bilden die Altersangaben, die leider bisher nichts weniger als einheitlich gehandhabt wurden. Fast jeder Kindespsychologe hatte seine eigene Zählung; ein Alter von 2 Jahren und 10 Monaten bezeichnete der eine als „1030 Tage", ein anderer als „147 Wochen", ein dritter als „im zwölften Vierteljahr", ein vierter gar als „III, 4, 4" (d. h. in der vierten Woche des vierten Quartals des dritten Jahres). Der Leser wurde hier immer von neuem vor Umrechnungsnotwendigkeiten gestellt, die höchst mühevoll waren.

Wir wenden nun in diesen Monographien eine Alterszählung an, die wir wegen ihrer Einfachheit zum allgemeinen Gebrauch empfehlen möchten. Gezählt werden, durch Semikolon getrennt, Jahre und Monate, aber nicht die laufenden, sondern die vollendeten (so wie das Kursbuch nicht sagt $^1/_2$5, sondern 4 Uhr 30). 2;10 heifst demgemäfs: nach 2 Jahren und 10 Monaten, nicht etwa: im zehnten Monat des zweiten Jahres. Es entspricht diese Zählung in den weitaus häufigsten Fällen dem Sprachgebrauch: „das 2 Jahr 10 Monat alte Kind", so dafs eine Übersetzung nicht mehr nötig ist. Feinere Zeitbestimmungen sind für die meisten kindespsychologischen Probleme überflüssig; sollten sie doch nötig werden, so können entweder Bruchteile der Monate genannt werden: 2; 10$^1/_2$ = 2 Jahr 10$^1/_2$ Monate — oder man fügt die überschüssigen Tage in Klammern hinzu: 2; 10 (5) = 2 Jahr 10 Monate und 5 Tage. Die Zählung erfordert zuweilen die Null; z. B. 0; 5 = im Alter von 5 Monaten — 2; 0$^1/_2$ = im Alter von 2 Jahren und $^1/_2$ Monat.

Die aus anderen Quellen stammenden Altersangaben sind durchweg in unsere Zählweise übertragen.

Die wörtlich wiedergegebenen Äufserungen der Kinder sind durch *kursiven* Druck gekennzeichnet. Bezüglich der Orthographie ist zu bemerken, dafs wir nur die von der Vollsprache abweichen-

den Lautkomplexe phonetisch schrieben (wobei wir freilich als Laien auf die diakritischen Feinheiten der Phonetik verzichten mufsten). Sprachäufserungen der Kinder, die mit der Vollsprache übereinstimmen, sind in der konventionellen Schreibweise wiedergegeben.

Nach dem gegenwärtigen Plan — dessen Durchführung freilich eine Reihe von Jahren erfordern wird — sollen die, an Umfang sehr verschiedenen, Monographien folgende Themata behandeln: Die Kindersprache; Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit; Kind und Bild; das Spiel des Kindes, Willens- und Gemütsleben; Denken und Weltanschauung.

Breslau, den 29. April 1907.

C. und W. Stern.

Vorbemerkung zur Monographie I: Die Kindersprache.

Während die meisten früheren Forscher die Entwicklung des kindlichen Denkens mit der des Sprechens gemeinsam behandelt haben, sahen wir uns veranlafst, den Stoff zu teilen, und geben in der vorliegenden Monographie nur eine Untersuchung über die Kinder*sprache*. Freilich müssen auch hierbei Phänomene des Denkens oft genug Erörterung finden, da das Buch ja nicht allein die äufsere Sprachform, sondern auch den Sprachinhalt des Kindes zum Gegenstande hat. Indessen beschränken wir uns doch auf diejenigen Seiten kindlicher Denkvorgänge, die unmittelbar mit sprachlichen Erscheinungen im Zusammenhang stehen; die systematische Darstellung der kindlichen Logik und Weltanschauung behalten wir einer späteren Monographie vor.

An der Sammlung und Aufzeichnung des Beobachtungsmaterials von unseren Kindern hat C. Stern, an der Bearbeitung der psychologischen und sprachwissenschaftlichen Literatur W. Stern den gröfseren Anteil. Die eigentliche Abfassung ist — mit Ausnahme der Satzdefinition (S. 164 ff.) und des Kapitels XVII, „Parallelen zwischen der Sprachentwicklung des Individuums und der Gattung“ (W. Stern) — Produkt gemeinsamer Arbeit.

Zu Dank verpflichtet sind wir Frau Fanny Lange, die uns Aufzeichnungen über ihre Kinder freundlichst zur Verfügung stellte, und Herrn Prof. W. Volz, der uns Mitteilungen über die Sprachentwicklung seiner Söhne machte.

Im Juni 1907. **C. und W. Stern.**

Inhalt.

Seite

Erster Teil.

Sprachgeschichten zweier Kinder in chronologisch-synchronistischer Darstellung.

Zweiter Teil.

Psychologie der Kindersprache.

Dritter Teil.

Zur speziellen Linguistik der Kindersprache.

Verzeichnis der vergleichenden Tabellen.

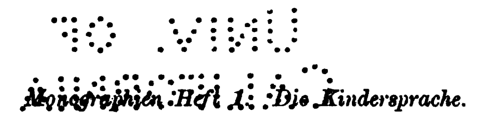
Einleitung.

Indem wir den Gegenstand dieses Buches als „die Kindersprache“ bezeichnen, setzen wir voraus, daſs es ein besonderes, gegen andere Sprachprodukte abgrenzbares Gebilde gibt, welches diesen Namen und — wegen seiner geschlossenen Eigenart — selbständige wissenschaftliche Behandlung verdient.

Darf man denn nun aber „Eigenart“ das nennen, was nur Unfertigkeit und Verstümmelung ist? Diese Frage könnte aufgeworfen werden von einem Standpunkt aus, der in der gebildeten Sprache der Erwachsenen Norm und Wertmaſsstab für alle anderen Sprachäuſserungen erblickt.

Es ist ja noch nicht lange her, daſs die gesamte Pädagogik überhaupt in dem Kinde nur den Homunkulus, die unfertige Miniaturskizze des Vollmenschen sah, und es nicht als Gegenwartswesen in seinem Selbstwert und seiner Besonderheit, sondern nur als einen Wechsel auf die Zukunft gelten lieſs. Und so faſste man denn vielfach auch die Kindersprache lediglich als den schwerfälligen Werdeprozeſs der Vollsprache auf, der sich durch unzählige Irrungen und Wirrungen hindurch seinem Ziele nähere. Je mehr man lernte, dem Kinde als Kind gerecht zu werden, um so mehr würdigte man auch seine Abart als Eigenart, seine Sprachbesonderheit als naturgemäſsen „Kinderdialekt“.

Auch in bezug auf die wirklichen „Dialekte“ hat sich ja in der modernen Sprachwissenschaft ein Umschwung der Wertung vollzogen; sie galten früher gegenüber der Schriftsprache als minderwertig und der Erforschung unwürdig; heute werden sie wie Schätze gesammelt, gehütet und wissenschaftlich bearbeitet.



Es ist nun die Frage, mit welchem Recht und in welchem Sinne man die Kindersprache mit der Dialektbildung vergleichen könnte. Dialekt ist zunächst reine Sprechsprache, d. h. die nur akustisch-motorische, durch keine schriftliche Fixation und bewufste grammatische Norm gebundene und beeinflufste Sprache; Dialekt ist ferner der adäquate und naive Ausdruck der geistigen Beschaffenheit des Sprechenden; er ist drittens ein in sich geschlossenes Sprachganzes, dessen typische Besonderheit sich durch eine Reihe von Regeln darstellen läfst, unabhängig von individuellen und genetischen Differenzierungen. So unterscheidet sich der Dialekt von den blofs negativwertigen Sprachformen, dem Falschsprechen, dem Jargon; denn diese beruhen darauf, dafs von Regeln schon Bewufstsein aber kein korrekter Gebrauch besteht; dafs eine Form gesucht wird, die dem Sprechenden nicht adäquat ist; dafs ein unharmonisches Sprachgemisch erzeugt wird, welches jeder einheitlichen Charakterisierung spottet.

Unter diesen Gesichtspunkten steht die Kindersprache nicht auf der Stufe des Jargons, sondern auf der des Dialekts. Dafs sie reine Sprechsprache ist, bedarf keiner weiteren Erklärung. Dafs sie der adäquate und naive Ausdruck des Sprechenden ist, wird heute mehr und mehr zugestanden. Dafs sie aber sogar ein in sich geschlossenes Sprachganzes bildet, welches trotz der grofsen Unterschiede zwischen einzelnen Kindern und den verschiedenen Entwicklungsphasen seine typischen Eigenregeln hat, kurz dafs es eine wirkliche Kindersprachwissenschaft gibt, soll im folgenden bewiesen werden.[1]

Natürlich darf für die Kindersprache die Bezeichnung „Dialekt“ nur im Gleichnissinne genommen werden.[2] Denn das

[1] Ähnlich stellt auch Ament (I S. 26) das Postulat einer besonderen „Kindersprachwissenschaft“ auf, die er sogar — unseres Erachtens ungerechtfertigterweise — ganz aus dem Gebiet der Kindespsychologie ausscheiden will. (Bei den Zitationen in den Anmerkungen begnügen wir uns mit der blofsen Namen- bzw. Seitenangabe, da die Titel der Schriften in der Bibliographie zu finden sind. Existieren von einem Verf. mehrere Abhandlungen, so sind sie durch römische Ziffern unterschieden.)

[2] In einem anderen und zwar noch weiter gehenden Sinne braucht Berthold Otto das Wort „Dialekt“ bzw. „Mundart“ vom Sprechen der Kinder. Er scheidet nicht nur zwischen der Kindersprache und der Umgangssprache, sondern vergleicht die verschiedenen Sprechepochen der Jugendzeit mit den Dialekten einer Gemeinsprache, so dafs er den Orts-

soziale Hauptmerkmal des Dialekts, die Verständigungsform einer gröfseren Sprachgemeinschaft zu sein, fehlt hier. Jedes Kind spricht seine individuelle Kindessprache, durch die es sich zwar mit den Erwachsenen und den Altersgefährten seinerseits verständigt, auf die ihm aber nicht in gleicher Weise geantwortet wird. Diese individuelle „Dialektbildung“ kann ja sogar so weit gehen, dafs der Nichteingeweihte verständnislos vor ihr wie vor einer fremden Sprache steht.

Und dennoch kann die Kindersprachkunde mehr als die Analyse individueller Sprachentwicklungen sein; denn sie vermag Bildungsgesetze zu formulieren, die in jeder Kindersprache wirksam sind. Diese Gemeinsamkeit ist sogar international; wir werden unsere Belege daher nicht ausschliefslich auf deutsche Kinder zu beschränken brauchen.

Was die zeitliche Begrenzung der „Kindersprache“ als einer Sonderepoche angeht, so sind absolute Altersangaben bei den ungeheuren Entwicklungsvariationen natürlich unmöglich. Die meisten Kindesbeobachter haben nach Vollendung des dritten Jahres einen Schnitt gemacht, ganz gleich wie weit die Sprachentwicklung vorgeschritten war; bei zahlreichen Kindern — man nehme z. B. Preyers Sohn — ist der Anschlufs an die Umgangssprache damit noch lange nicht erreicht, und vieles Spezifische fällt unter den Tisch. Sucht man nach einer inhaltlichen Grenzsetzung, so kann man wohl dann die Kindersprache als abgeschlossen betrachten, wenn das Kind sich die Umgangssyntax in den Hauptzügen angeeignet hat.[1]

---

mundarten die „Altersmundarten“ gegenüberstellt. Er spricht daher von der Altersmundart der 8 jährigen, der 11 jährigen usw., und hat eine besondere Zeitschrift diesem Mundartenstudium gewidmet, das *Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache* (bisher freilich nur in einem Hefte erschienen; Oktober 1903).

Die hier versuchte Ausdehnung des Begriffes Mundart auf jene Sprachepochen des älteren Kindes scheint schon deswegen unerlaubt, weil die Sprache des 8- oder 11 jährigen überwiegend durch nur quantitative Merkmale von der Vollsprache abweicht: durch geringeren Wortschatz sowie geringere Fülle der grammatischen und syntaktischen Formen. Qualitativ unterscheidet sie sich von der Vollsprache lediglich durch den Stil, während die Eigenart einer „Mundart“ alle Seiten der Sprache, also auch Lautbildung, Wortbildung, Formenbildung, Wortstellung usw. ergreift und umgestaltet.

[1] Die hierdurch gesteckten Grenzen werden wir an einigen Stellen überschreiten müssen, da manche Eigentümlichkeiten der Kindersprache

Wir verstehen somit unter „Kindersprache" diejenige Sprachepoche, die vom ersten sinnvoll gesprochenen Wort bis zur Bewältigung der Hauptarten des Satzgefüges reicht.

An der Erforschung der kindlichen Sprache haben sehr verschiedene Gebiete Interesse; und zwar ist dieses Interesse ein theoretisches für die Psychologie (die allgemeine und die genetische) sowie für die Sprachwissenschaft, ein praktisches für den Spracharzt und den Pädagogen. Die folgende Untersuchung mufs darauf verzichten, die praktischen Fragen, also die kindlichen Sprachgebrechen und ihre Heilung einerseits, den Sprachunterricht normaler und abnormer Kinder andererseits zu behandeln. Sie beschränkt sich auf die psychologische und sprachwissenschaftliche Erörterung.

Dafs die Sprache ein Problem der allgemeinen Psychologie sei, ist schon lange erkannt. Als Ausdrucksbewegung steht sie zu den Affekt- und Willensfunktionen in engster Beziehung; als Verlautbarung von Vorstellungen und Begriffen, Urteilen und Schlüssen ist sie mit dem intellektuellen Leben unlöslich verknüpft; als vornehmstes Verbindungsmittel zwischen Mensch und Mensch ist sie die Hauptträgerin aller sozial-psychischen Erscheinungen. Bisher hatte sich die Sprachpsychologie bei der Untsrsuchung der einschlägigen Fragen vorwiegend auf die Vollsprache der Erwachsenen beschränkt, entweder auf die lebendige Umgangssprache, bei welcher der Psychologe Selbstbeobachtung treiben konnte, oder auf die in der Sprachwissenschaft vorliegenden Materialien von anderen Völkern und früheren Zeiten. Der Versuch, auch die Kindersprache für diese allgemein-psychologischen Probleme heranzuziehen, ist bisher nur in geringem Umfange gemacht worden. Dies war schon durch den Stand des jungen Forschungsgebietes bedingt; hoffentlich wird auf der Grundlage neuerer umfassender Materialsammlungen die Kindersprache in künftigen psychologischen Untersuchungen eine ergiebigere Verwertung finden können.

Für die eigentliche Psychogenesis ist natürlich die Erforschung der Kindersprache von noch direkterer Bedeutung.

---

noch länger andauern. (So werden wir z. B. die „Zusammensetzungen" und „Ableitungen" bis zum 6. Jahre verfolgen.)

Denn die seelische Entwicklung der ersten Lebensjahre findet ihren deutlichsten Ausdruck in der Entwicklung der Kindersprache. Und zugleich bietet diese dem Forscher die günstigste Gelegenheit, die subjektiven Entwicklungserscheinungen objektiv festzuhalten und aufzuzeichnen. Es ist daher verständlich, daſs in der modernen kindespsychologischen Bewegung die Sprache den weitesten Raum einnimmt. Aber die meisten Forscher beschränkten sich entweder darauf, Sprachmaterial von einem bzw. mehreren Kindern zu geben, oder darauf, einige ihnen besonders nahe liegende Gesichtspunkte herauszugreifen. Der erste Versuch einer Zusammenfassung, der als solcher sehr dankenswert war, liegt bereits acht Jahre zurück; durch die schnellen Fortschritte der Kindersprachkunde ist heute eine erschöpfende Darstellung auf einem ganz anderen Niveau möglich.

Es sei hier ein kurzer Blick auf diese literarische Bewegung geworfen.[1]

Bis zum Jahre 1882 liegen nur ganz vereinzelte und meist sehr dürftige Beobachtungen über Kindersprachentwicklung vor. Beteiligt sind hierbei Forscher sehr verschiedener Berufe: Philosophen (Taine, F. Schultze), Psychologen (Steinthal und Lazarus), Pädagogen (Strümpell und Pérez), Ärzte (Sigismund, Vierordt), Naturforscher (Darwin), Sprachforscher (Egger).

Das Jahr 1882 brachte dann Preyers Werk, in welchem zum erstenmal der Versuch einer auf ständiger Beobachtung beruhenden Kindesbiographie gemacht und gerade die ersten Stadien der Sprachentwicklung sehr ausführlich behandelt wurden. Allerdings kam, wie bei einem Physiologen verständlich, die psychologische und sprachwissenschaftliche Durcharbeitung des Materials an vielen Stellen zu kurz. Das bisher in fünf Auflagen erschienene und in fremde Sprachen übersetzte Werk machte nicht nur in der Kindespsychologie im allgemeinen, sondern auch in der Kindersprachforschung Epoche, freilich vor allem im Ausland. Seinen Spuren folgten z. B. der Pole Oltuscewski und die Amerikanerin Miss Shinn.

Gleichzeitig mit Preyer und unabhängig von ihm war der Seminarlehrer Lindner mit zwar weniger umfangreichen, aber zuverlässigen Beobachtungen hervorgetreten, denen er 1885 und vor allem 1898 ausführlichere Darstellungen folgen lieſs. Mit seinen psychologischen Deutungen kann man freilich nicht immer einverstanden sein; es wird manchmal zu viel in das Kind hineingelegt. Mit L. beginnt eine Reihe von Veröffentlichungen aus den Kreisen der Pädagogen, von denen als die bedeutenderen genannt seien die von Franke (der namentlich die Beziehung zur Sprachentwicklung der Menschheit betont), Schneider, Friedrich und Tögel.

---

[1] Wir können uns um so knapper fassen, als ausführliche literarisch-historische Rückblicke in gröſserer Zahl vorliegen, namentlich aus Aments Feder. Vgl. Ament I, S. 7—28; Ament II ganz; Ament „Fortschritte der Kindesseelenkunde" 1895—1903 (2. Auflage Leipzig 1906), S. 12—18.

Inzwischen war um die Jahrhundertwende eine neue Etappe dadurch erreicht worden, dafs sich die Fachpsychologie an der Arbeit zu beteiligen begann. Ament schreibt 1899 die erste systematische Monographie über das Thema; gestützt auf seine ziemlich umfangreichen eigenen Beobachtungen und die gesamte Literatur suchte er durch Ordnen, Klassifizieren und Definieren das Chaos zu bewältigen; auch psychologisch und linguistisch brachte uns seine (im Jahre 1902 durch eine kritische Untersuchung ergänzte) Arbeit ein gutes Stück weiter. In gewisser Weise aber stellt Aments Buch zugleich einen Abschlufs dar, insofern die intellektualistische Epoche der Kindersprachforschung damit ihr Ende fand. Denn so darf man wohl eine Auffassung bezeichnen, welche die intellektuelle Bedeutung der ersten kindlichen Sprachphasen und meist auch die Selbständigkeit des Kindes bei der Sprachproduktion überschätzt. Ihr trat nun eine andere gegenüber, welche die ersten Sprachanfänge möglichst einfach als Affekt- und Begehrungsäufserungen und den Prozefs der Sprachaneignung möglichst passiv als reines Nachahmungsprodukt zu verstehen sucht.

Dieser Standpunkt, der wichtige, bisher vernachlässigte Momente zu ihrem Rechte kommen läfst, aber nach der anderen Seite zu weit zu gehen neigt, wird in der Völkerpsychologie Wundts und den Monographien Meumanns theoretisch vertreten, und von Idelberger durch eigene Beobachtungen gestützt.

Aufserhalb des Rahmens dieses Streites steht die Veröffentlichung Stumpfs, in der eine ganz eigenartig verlaufene Sprachgeschichte eines Kindes genaue Darstellung erhält, ferner die Untersuchungen des Spracharztes Gutzmann, welcher die Parallelen zwischen der kindlichen Lautbildung und der der Naturvölker hervorhebt.

Aber auch das Ausland ist in der letzten Zeit nicht müfsig gewesen. Der französische Pädagoge Compayré (1893) und der englische Philosoph Sully (1897) gaben, ohne selbst gröfsere Forschungen angestellt zu haben, Zusammenfassungen, die zwischen wissenschaftlicher und populärer Darstellung eine mittlere Linie einnehmen. Spezialuntersuchungen auf Grund selbst beobachteter Materialien stellten dann vor allem die Amerikaner an (Moore, Gale, Major u. a.), ferner der Franzose Deville und der Bulgare Gheorgov.

Auffällig scheint es, dafs die Sprachwissenschaft bisher an dem so bequem zugänglichen und so reichlich fliefsenden Quell der Kindersprache beinahe achtlos vorübergegangen ist. Aber diese Tatsache wird verständlich, wenn man sich den Entwicklungsgang der Linguistik vergegenwärtigt. Diese begann nicht bei den einfachsten Sprachen, sondern bei den höchst entwickelten, den Schriftsprachen europäischer Kulturvölker; und sie hat erst sehr allmählich den Zugang zu den primitiveren Typen gewonnen. Spät erkannte sie den Wert der reinen „Sprechsprache“, wagte sich vorsichtig an die Sprache der Naturvölker und ganz kürzlich erst, wie schon oben erwähnt, an die

Dialekte der Kultursprache. Vermutlich wird auf diesem Weg die nächste Etappe die Kindersprache sein.

Für die Sprachwissenschaft besitzt die Kindersprache eine doppelte Bedeutung: sie bietet einerseits Parallelen zur allgemeinen Sprachentwicklung; sie steht andererseits in direkter Wechselwirkung mit ihr.

Daſs in den Entwicklungslinien des Einzelnen und der Gattung gewisse Übereinstimmungen herrschen, ist gerade für die seelische Evolution schon behauptet worden, lange ehe Häckel sein biogenetisches Grundgesetz für die physische Evolution aufstellte. In welchen Grenzen diese Behauptung speziell für die Sprachentwicklung Richtigkeit hat, wird aus mannigfachen Stellen dieses Buches hervorgehen. Aus den vorhandenen Übereinstimmungen aber vermag die Linguistik Konsequenzen zu ziehen. Sie konnte bisher den Werdeprozeſs der Sprache, da dieser sich über Zeiträume von Jahrhunderten und Jahrtausenden hinzog, nie unmittelbar beobachten, sondern muſste ihn aus petrefizierten Überresten erschlieſsen; die Kindersprachforschung bietet ihr nun Gelegenheit, Sprachliches wirklich werden zu sehen, und viele Prozesse, von denen sie bisher nur die Endprodukte kannte, in ihrem lebendigen Verlaufe verfolgen zu können. Natürlich dürfen — bei der völligen Verschiedenheit der äuſseren Bedingungen, unter denen die Menschheit Sprache produziert und das Kind sich Sprache aneignet — diese Übereinstimmungen nicht übertrieben werden. Dennoch bleiben genug Parallelerscheinungen übrig, und gerade die kritische Analyse der Kindersprache führt auf neue Spuren.

Noch weniger als diese Entwicklungsanalogien hat die Linguistik bisher den direkten Einfluſs beachtet, den die Kindersprache auf die Vollsprache ausübt. Die von kindlichen Lallworten und Lautmalereien herstammenden Bestandteile des allgemeinen Wortschatzes sind in den verschiedensten Sprachen sehr viel zahlreicher, als man gewöhnlich vermutet. Die beiden berühmten, meist allein zitierten Worte Papa und Mama bedeuteten nur die Paradigmata für eine ganze Fülle von Beziehungen. Man vergleiche hierzu die Kapitel „Lallwörter“ und „Schallnachahmungen“.

Das Material, welches uns für dieses Buch als Grundlage diente, besteht in erster Linie aus unseren eigenen Beob-

achtungen über die Sprachentwicklung unserer Kinder. Solche selbstgewonnenen, täglich und stündlich zu erneuernden Erfahrungen dünken uns unerläfslich, um eine sichere Stellungnahme zu den allgemeinen Fragen der Kindersprache und der Sprachpsychologie überhaupt zu ermöglichen. Die Kindersprachkunde ist eine empirische Wissenschaft und läfst sich nicht allein mit literarischem Material begründen.

Natürlich bedürfen dann die zahlreichen Gesichtspunkte, die einem durch ständige Beobachtung aufgedrängt werden, der Nachprüfung auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit; und so ergibt sich dann als zweite Quelle die weite Literatur. Wir haben versucht, hier möglichst vollständig alle einschlägigen Publikationen zu berücksichtigen — mit Ausnahme einiger ausländischer Untersuchungen, die uns nicht zugänglich waren. Auch wurden gelegentlich sprachwissenschaftliche Arbeiten herangezogen; doch mufsten wir uns hier, als Laien auf diesem Gebiet, enge Grenzen ziehen.

Endlich haben wir auch einiges Material, sowohl kindessprachlicher wie linguistischer Natur, auf privatem Wege erhalten. Bei Gelegenheit seiner Verwendung wird es stets als „private Mitteilung" gekennzeichnet werden.[1]

Die Anlage des Buches ist die folgende. Der erste Hauptteil ist individualisierender Natur. Er bringt die Sprachgeschichten unserer beiden ältesten Kinder, noch ohne Verallgemeinerungen vorzunehmen.

Die übrigen Abschnitte sind generalisierender Natur. Der zweite Hauptteil ist der Psychologie der Kindersprache gewidmet; er erörtert die kausalen Bedingungen, den Entwicklungsgang und die Differenziierungsmöglichkeiten des kindlichen Sprechens. Der dritte Hauptteil versucht eine Linguistik der Kindersprache zu geben, in welcher, unter ständiger Berücksichtigung der psychologischen Faktoren, Wortbildung und Wortschatz, Formenlehre und Syntax detaillierte Behandlung finden.

[1] Den Herren Professoren Siebs, Skutsch und Hoffmann haben wir für manchen Ratschlag zu danken.



Erster Teil.

Sprachgeschichten zweier Kinder in chronologisch-synchronistischer Darstellung.

I. Kapitel.

Das Material.

Das Material, welches wir über die Sprachentwicklung unserer Kinder besitzen, unterscheidet sich in manchen Punkten von den bisher gesammelten Materialien. Den Vorbereitungs- und Anfangsstadien, insbes. den rein phonetisch-lautphysiologischen Seiten des kindlichen Sprechens wandten wir weniger intensive Aufmerksamkeit zu, da diese einerseits schon durch die ganze bisherige Forschung umfänglich studiert worden waren, und da wir uns andererseits hierin zu sehr als Laien fühlten. Im Vergleich dazu waren die höheren Phasen und die in ihnen liegenden besonderen Probleme, vor allem die Beziehungen zu den Problemen der allgemeinen Sprachtheorie, vernachlässigt worden; deshalb suchten wir die eigentliche Sprachentwicklung nach ihrer psychologischen und sprachtheoretischen (grammatischen, syntaktischen) Seite hin in einer bisher nicht erzielten Vollständigkeit und hinauf bis zu einer früher nicht mit einbezogenen Entwicklungsstufe festzulegen.

Auch in der Technik der Materialbeschaffung weichen wir zum grofsen Teil von unseren Vorgängern ab, indem wir dem chronologischen ein synchronistisches Verfahren an die Seite stellten.

Bei unserer ältesten Tochter Hilde ist die chronologische Aufzeichnung über die ersten vier Jahre hin derart durchgeführt worden, dafs jedes beim Kind gehörte neue Sprachelement (Wort, Wortform, syntaktisches Gefüge) niedergeschrieben wurde. Aber dies Verfahren allein verbürgte nicht die Vollständigkeit der Sammlung. Denn namentlich in der Zeit schnellen Sprachfortschrittes drängen sich die neuen Erscheinungen so, dafs es selbst bei intensivem Zusammensein mit dem Kinde unmöglich ist, jede beim ersten Auftreten zu ertappen. Sodann ist ja schon durch zahlreiche äufsere Gründe die wirklich ununterbrochene Beobachtung und prompte Aufzeichnung innerhalb eines Zeit-

raumes von mehreren Jahren ausgeschlossen. Endlich aber ist die Methode zu zerstückelnd. Sie liefert lauter vereinzelte Sprachphänomene, aber weder ein wirkliches Bild der Sprachentwicklung, noch eine Darstellung des sprachlichen Gesamtkönnens in einer bestimmten Altersstufe.

Daher wandten wir zur Ergänzung synthetische Methoden an, welche die Sprachfähigkeit des Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkte feststellten sollten. Diese zerfielen wieder in zwei Verfahrungsweisen. Erstens wurden von Zeit zu Zeit zusammenhängende Sprachleistungen des Kindes (Gespräche, Erzählungen, Monologe, Äufserungen beim Spiel, beim Betrachten von Bildern usw.) stenographiert; zweitens suchten wir in gröfseren Zwischenräumen „Querschnitte“ durch die Sprachentwicklung zu legen, indem wir eine Gesamtinventur des sprachlichen Status praesens aufnahmen. Über die Durchführung beider Methoden noch einige Worte.

Die stenographische Aufnahme gröfserer Sprachproben mufs natürlich so vor sich gehen, dass das Kind nichts davon merkt. Dies fällt, solange das Kind klein ist, sehr leicht, wird aber, je älter und intelligenter das Kind wird, immer schwerer. Unmöglich ist es aber auch dann nicht; der Protokollant (in unserem Fall der Vater) mufs in dem Zimmer, in welchem sich das Kind befindet, anscheinend einen Brief schreiben oder eine schriftliche Arbeit machen, während gewöhnlich eine zweite Person (in unserem Falle die Mutter) das Kind beschäftigt (mit ihm spielt, das Bilderbuch besieht, sich unterhält usw.).[1] Abgesehen hiervon bietet die stenographische Aufnahme noch die weitere Schwierigkeit, dafs die Stenographie nicht den phonetischen Feinheiten der Kindersprache zu folgen vermag. Die Stenogramme sind daher vorwiegend zum Aufschlusse über Wortschatz, Grammatik und Syntax, weniger zu solchen über die lautlichen Details der Sprache verwendbar.

---

[1] Diese Forderung der Unwissentlichkeit des Verfahrens mufs deswegen ausdrücklich gestellt werden, weil neuerdings ein wissentliches Verfahren angewandt worden ist. Berthold Otto, der in seinem *Archiv für Altersmundarten* Sprachproben aus den verschiedensten kindlichen Altersstufen bringen will, läfst die Kinder ihre Erzählungen dem Protokollanten diktieren. Hierdurch wird entweder das Kind eitel gemacht und zur Pose verführt, oder es wird befangen, und seine Sprachleistungen verlieren die Echtheit der Naivität.

Das zweite synthetische Verfahren, die Gesamtaufnahme eines Status praesens, ging folgendermafsen vor sich: Wir gliederten den, in einem bestimmten Zeitpunkte vorhandenen Sprachschatz des Kindes in eine Reihe von Kategorien, die wir nun ausfüllten, sowohl auf Grund der vorliegenden Aufzeichnungen aus der vorangegangenen Zeit, wie auf Grund eigens darauf gerichteter Beobachtung. Die Auswahl der betreffenden Kategorien hängt natürlich von dem jeweiligen Entwicklungsstand der Sprache ab; in den früheren Stadien handelt es sich hauptsächlich um Aufstellung des Wortschatzes, der nach gewissen sachlichen Gesichtspunkten (Gegenstände, Tätigkeiten, Eigenschaften usw.) gegliedert werden mufste; später, als sich die Sprache grammatisch zu differenzieren begann, gaben die Kategorien der Grammatik die geeigneten Fächer für die Einteilung ab. Eine solche Zusammenfassung dauerte stets eine Reihe von Tagen; denn jedesmal mufste, nachdem die erste Feststellung auf Grund unserer vorhandenen Aufzeichnungen gemacht war, ein längeres „Auf-der-Lauer-liegen" folgen; wir mufsten zur Ausfüllung von Lücken und zur Entscheidung von Zweifeln fortwährend aufpassen: welche Pronomina braucht das Kind jetzt? Kommen schon passivische Wendungen vor? usw. Dafs auch so eine wirkliche Vollständigkeit nicht zu erreichen ist, versteht sich von selbst; immerhin glauben wir sagen zu dürfen, dafs unsere Beobachtungsfähigkeit bald geschult genug war, um wichtigere Dinge nicht mehr entschlüpfen zu lassen.

Durch diese Inventuraufnahme des sprachlichen Bestandes einer Epoche sind wir nicht nur in der Lage, uns den geistigen Gesamthabitus einer Altersstufe anders, als man es früher vermochte, vor Augen zu führen, sondern wir nähern auch unsere Untersuchungen den von den linguistischen Seiten herkommenden Sprachforschungen. Wie diese etwa Lexikon und Grammatik einer Negersprache festzulegen suchen, so machen wir es für bestimmte Phasen der Kindersprache. Diese Parallelität der Methode wird wichtig für solche Fragen, welche den Parallelismus zwischen individueller und allgemeiner Sprachentwicklung betreffen. —

Die Art unserer Materialgewinnung war bestimmend für die Art der Materialdarstellung. Wir geben neben der Entwicklungsgeschichte einzelner Wörter (auf die Ament und Idelberger den Hauptwert legten) die Entwicklungsgeschichte des Sprechens als einer Gesamtfunktion; und zwar legen wir durch

diese Entwicklung teils Längsschnitte, indem wir die beobachteten Sprachfortschritte und ausgewählte mitstenographierte Sprachproben chronologisch aneinander reihen, teils Querschnitte, indem wir die zu einem bestimmten Zeitmoment vorhandenen Status praesentes synchronistisch darstellen; innerhalb eines jeden Querschnittes suchen wir freilich die chronologischen Verhältnisse der in ihm enthaltenen Elemente dadurch zu berücksichtigen, daſs wir, wo es möglich ist, den Zeitpunkt des ersten Auftretens in Klammern dazu setzen.

Die Termine, an denen wir Gesamtaufnahmen machten, waren natürlich zum Teil von äuſseren (beruflichen etc.) Gründen abhängig; es war oft schwierig, eine Zeit zu finden, in der wir uns beide für die mehrtägige Arbeit frei halten konnten. Daher die ungleichmäſsigen Abstände zwischen den einzelnen „Querschnitten". Doch waren wir bestrebt, uns ungefähr dem Tempo der Sprachentwicklung anzupassen; in den ersten Zeiten schnellen Fortschrittes folgen sich die einzelnen Aufnahmen daher dichter als späterhin. Im ganzen liegen sechs solcher Gesamtdarstellungen von Hilde vor, aus den Altersstufen **1**; 3. **1**; 6. **1**; 8. **1**; 11. **2**; 6. **3**; 2.

Das Material über unseren Sohn Günther ist auf ganz analoge Weise gewonnen und dargestellt; nur in quantitativer Hinsicht ist es nicht so ausgedehnt. Dies liegt einmal an äuſseren Gründen: einem zweiten Kinde kann man sich nicht mit einer solchen Ausschlieſslichkeit widmen, wie einem ersten einzigen — sodann an inneren Gründen: ein zweites Kind erregt nicht mehr mit jedem kleinen Fortschritt jenes Staunen, das eine wichtige Vorbedingung der Aufmerksamkeitseinstellung ist. Nicht jedes neue Sprachelement wurde daher rechtzeitig erhascht und registriert. Aber speziell diejenigen Züge, in denen Günther von Hilde eigenartig abweicht, kommen voll zur Geltung. Die über ihn angefertigten Querschnitte stammen aus den Altersstufen **1**; 2. **1**; 11. **2**; 4.

Auch über die ersten Sprachstadien unseres dritten Kindes Eva haben wir eine Reihe von Aufzeichnungen, die sich allerdings noch nicht zu einer Sprachgeschichte verwerten lassen, aber als Beispiele und Belege in den systematischen Teilen benutzt werden sollen.

A. Sprachgeschichte unserer Tochter.

II. Kapitel.

Erstes Lebensjahr.

In den ersten Lebenstagen des Kindes war der Hauptlaut, den es beim Schreien äufserte: *ăhä̆*.

0; 1$^1/_2$ Von der siebenten Woche an brachte das gesättigte Kind zuweilen Töne des Behagens hervor, etwa wie *kräkrä*; mit zwei Monaten liefs er den Vergnügungslaut *erre erre* hören. 0; 2

0; 2$^1/_2$ Vom 11 Wochen alten Kinde wurde notiert: Das Lallen wird jetzt immer anhaltender und ist stets ein Zeichen grofsen Wohlbehagens. Meist setzt es nach Beendigung des Trinkens ein und dauert oft 10—15 Minuten. Die Laute sind viel zahlreicher und differenzierter geworden; die Hauptrolle spielt immer noch *erre erre*, zuweilen *ekche ekche* gesprochen (ch wie in: doch).

0; 2$^1/_2$ Sehr merkwürdig ist folgende Beobachtung, die wir mit Sicherheit seit Anfang der 11. Woche gemacht haben. Sagt man dem Kinde, wenn es gut gelaunt ist, *erre erre* vor, so reagiert es häufig darauf, indem es die sonst unwillkürlich und mühelos hervorgebrachten Silben mit augenscheinlicher, oft sekundenlang dauernder Mühewaltung herausbringt. Die Anstrengung treibt dem Kinde Röte ins Gesicht. Zufall ist ausgeschlossen, da der Versuch oft gelang, ohne dafs das Kind vorher oder nachher von selbst Laute ausgestofsen hätte. Es machte durchaus den Eindruck einer gewollten und gelungenen Nachahmung. Eine Woche später gelang das gleiche mit den Silben *kräkrä*, die sie seit mehreren Wochen nicht mehr gelallt hatte.

Um diese Zeit läfst die Ausdauer und Intensität des Lallens nach; wir beobachten überhaupt ein periodisches Auf- und Niederwogen der Lalltendenz, wobei jede Periode einige Wochen dauert. An den Höhenpunkten ist das Jauchzen und Krähen weithin

hörbar und ertönt selbst im Dunkeln, namentlich abends nach der letzten Nährung.

0; 7½ Fünf Monate darauf notierten wir wiederum die Nachahmung ihr vertrauter Laute, diesmal schon in gröſserer Differenzierung. So wurde die Silbe *hă* (kurz und scharf herausgestoſsen) bei einmaligem Vorsagen einmal, bei zweimaligem zweimal und bei vielmaligem vielmal nachgesprochen. Die Verdoppelung wurde am häufigsten richtig getroffen, aber auch da zuweilen vorgebracht, wo nur einmal *hă* vorgesagt worden war. Ferner beobachteten wir unzweifelhaft Nachahmung eines vom Kinde oft und gern ausgestoſsenen rollenden Gurgellautes, etwa *rrrr*.

0; 8 Mit 8 Monaten wurde nun auch die Nachahmung einer ihr bisher fremden Lautverbindung konstatiert. Sie hatte seit einer Woche den tonlosen p-Laut gebildet; nun sprachen wir ihr *papa* vor, worauf jedesmal der erwähnte p-Laut erklang. Einmal als dies wieder geschehen war, hörten wir 5 bis 10 Minuten später aus dem Wagen heraustönend *papapa*. Als nun der Versuch mit dem Vorsprechen wiederholt wurde, erfolgte oft und ziemlich mühelos das Nachsprechen der Silben.

0; 8½ Zuweilen werden die Nachahmungen zu einer Art primitiver Unterhaltung, die dem Kinde sehr viel Freude macht. H. hatte schon früher oft den Vergnügungslaut *ă* oder *ă* ausgestoſsen. Wenn die Mutter sie nun damit ansprach, reagierte sie sofort ebenso, und diese „eintönige“ Konservation setzte sich mehrere Minuten lang fort, nur öfter durch Jauchzen des Kindes unterbrochen.

0; 9 Inzwischen ist das Lallen immer mannigfaltiger geworden; wir notierten u. a. Silben ähnlich wie *da pa ja neinei* und ein Gemecker wie *ăăăăă*.

0; 9 Als ihr der Vater einmal einen sehr hohen Ton vorpfiff, lieſs H. in Nachahmung einen sehr hohen Quietschton hören; sie gab sich anscheinend Mühe, recht hoch zu antworten.

In den letzten Monaten des ersten Lebensjahres begann das Sprachverständnis und kurz vor Abschluſs des Jahres das sinnvolle Sprechen einzelner Worte. Das hierhergehörige Material befindet sich in der ersten Zusammenstellung.

III. Kapitel.

Zweites Lebensjahr.

A. Wortschatz und Sprachverständnis des $^5/_4$jährigen Kindes.

Da die beiden Funktionen des Sprachverständnisses und des Sprachgebrauchs nacheinander beginnen, so beherrscht in den frühen Sprachstadien die erste Funktion einen beträchlich weiteren Umkreis als die zweite. Wir trennen daher in der Darstellung beide Leistungen. 1; 3

Zuerst werden die zahlreichen Worte und Sätzchen registriert, die das $^5/_4$ jährige Kind um jene Zeit zwar verstand, aber noch nicht selber sprach. „Verstehen" bedeutet hier natürlich noch nichts anderes als: mit der eingelernten Reaktion beantworten.

Es folgen die wenigen Worte, die das Kind damals bereits verständnisvoll selbst gebrauchte; die Erläuterungen mufsten hier z. T. ziemlich ausführlich sein, weil gerade die ersten Wortbedeutungen viele Phasen durchlaufen, ehe sie sich einigermafsen stabilisieren. Die Worte haben entweder substantivischen oder interjektionalen Charakter.

I. Verstandene Worte und Sätze.

Worte und Sätze	Verstanden seit	Reaktion des Kindes
Mach mal hophop!	0; 9	H. läfst die Puppe tanzen.
„ „ bitte bitte!	0; 10½	H. klappt die Hände zusammen.
„ „ bimbim!	0; 10½	H. läutet mit d. Glöckchen, klappert mit d. Klapper.
„ „ quietsch quietsch!	0; 10½	H. drückt die Gummipuppe, dafs sie quietscht.
„ „ ziep ziep!	1; 0	H. zieht sich an den Haaren.

Worte und Sätze	Verstanden seit	Reaktion des Kindes
Wo ist denn die Hilde?	0; 10	Anregung zu einem neckischen Versteckspiel, bei welchem H. die Hände vor die Augen hält und wieder fortnimmt.
Wer bin ich denn?	1; 0	H. antwortet der fragenden Mutter: *mama.*
Nun komm doch!	1; 1	Das liegende Kind versucht sich aufzurichten.
Mach plansch plansch!	1; 1	H. planscht vergnügt im Badewasser.
Beiſs ordentlich!	1; 1	H. beiſst und zerrt an einem Gummiring.
Nun juchze doch mal!	1; 1	H. beginnt fröhlich zu jauchzen.
Gib einen Kuſs!	1; 1	H. macht eine schmatzende Kuſsbewegung in die Luft.
Wickel wackel!	1; 2	H. wackelt mit dem Körper hin und her.
Frisier mal deine Ziep-Ziep!	1; 2	H. fährt mit ihrem kleinen Kamm in den Haaren herum.
Wo ist denn die Zunge?	1; 2	H. zeigt sie.
Mach mal patsch patsch!	1; 2	H. klatscht in die Hände oder auf ihr Körperchen.
Hau mal dein Muckenköpfchen!	1; 2	H. schlägt ihren Kopf.
Wie groſs ist denn das Kind?	1; 2	H. hebt beide Arme hoch.

II. Gesprochene Worte.

Wort	Verstanden seit	Gesprochen seit	Erläuterungen
didda = tiktak.	0; 10	0; 10½	Zuerst bezeugte H. Verständnis für das von uns gesprochene „Tiktak", indem sie sich nach der auf dem Kamin stehenden Uhr hindrehte. Sie sprach es zum erstenmal mit Verständnis beim Horchen auf das Ticken dieser Uhr und bezeichnete nur den akustischen Eindruck mit dem Worte. — Bedeutungswandel: bald hieſs auch die gesehene Standuhr, ohne daſs sie tickte, *didda*; dann wurden Taschenuhren so benannt. Später genügte der Anblick der väterlichen Uhrkette, um das Wort auszulösen; endlich (0; 11½) suchte H. die „*didda*", ohne sie zu sehen und zu hören, beim Vater an der entsprechenden Stelle des zugeknöpften Jacketts. Seit 1; 0 wurde auch die abgebildete Uhr im Bilderbuch *didda* genannt.

Wort	Verstanden seit	Gesprochen seit	Erläuterungen
papa, mama	1; 0—1	1; 0	Seit 0; 10 sprach H. die Worte nach, zunächst noch ohne Verständnis. Seit 1; 0 erfolgte auf die Frage „Wer bin ich denn?“ die Antwort *mama,* gleichförmig bei Mutter, Vater und Kindermädchen. *papa* bereitete 1; 1 noch Schwierigkeiten beim Nachsprechen, wurde seit 1; $1^1/_2$ spontan und auf Fragen gebraucht und geriet nun in Konflikt mit dem Wort *mama,* das allmählich in den Hintergrund gedrängt wurde. Die Mutter wurde nun auch meist *papa* gerufen. Es folgte eine Epoche, in der beide Benennungen in fortwährender Verwechslung nebeneinander bestanden. (1; $1^1/_2$ wurde notiert: Als heut der Vater plötzlich vor das Kind trat und fragte: „Wer bin ich denn?“ antwortete H. mit sichtlichem Zögern und Überlegen: *pa -ma*) Der Kampf um die Oberherrschaft und die Irrungen währten noch monatelang; vorübergehend schien Klärung einzutreten (1; $2^1/_2$), dann begannen wieder die Verwechslungen. Noch 1; $4^1/_2$ wurde notiert, dafs der Vater oft *mama* genannt wird.
hilde *dedda* = Berta		0; $11^1/_2$	Hilde, des Kindes eigener Name, und Berta, der Name des Kindermädchens wurden seit 0; $11^1/_2$ nachgesprochen, doch zunächst noch nicht sinnvoll gebraucht. *dedda* wurde allmählich zu *betta.* Das Wort *hilde* kam besonders häufig in den Lallmonologen des Kindes vor; seltsamerweise wurde es auch mit freudigem Ausdruck gesprochen, wenn man ihr etwas zum Essen näherte, z. B. beim Anblick eines Cake. Wie dieser Zusammenhang entstanden ist, läfst sich nicht mit Sicherheit sagen.
puppe	0; $11^1/_2$	0; $11^1/_2$	*puppe* wurde anfangs zu fast allen Spielobjekten gesagt, zu richtigen Puppen ebenso wie zum Stoffkaninchen und zur Stoffkatze, dagegen nicht zu ihrem Glöckchen, das wohl durch sein völlig abweichendes Format der Assoziation mit dem Wort widerstand.

Wort	Verstanden seit	Gesprochen seit	Erläuterungen
bu, buấ	0; 11	0; 11	*bu* ist Nachahmung unseres „bums" oder „plumps", geäufsert beim Herunterfallen, resp. Werfen von Gegenständen, oder wenn das Kind sich im Wagen heftig nach hinten warf. Aus dem *bu* wurde allmählich *buä*, und dies Wort fand 0; 11½ ungemein häufige Anwendung bei fast allem, was plötzlich in die Erscheinung trat. Beim Gasanstecken ertönte *buä*, aber auch beim Gasausdrehen; ja sogar als das Kind mit Röntgenstrahlen in einer ihm wenig angenehmen Lage photographiert wurde, sagte es *buä*, als das Surren des Apparats plötzlich aufhörte. Gegen Ende des 12. Monats verschwand das *buä* langsam, ertönte nur noch beim abendlichen Gasausdrehen. Und als bei Ortsveränderung (1; ½) dies Gasausdrehen wegfiel, hörte auch das *buä* endgültig auf.
băbấ	1; 0	1; ½	*baba* sagte H. öfters, wenn sie etwas in den Mund nahm, was ihr nicht schmeckte, z. B. ein Band od. dgl. Auch folgte *baba*, wenn man „pfui" sagte, da das Kind diese Zusammensetzung oft gehört hat. 1; 1 brauchte sie das Wort schelmisch beim Mundauswaschen; 1; 6, wenn man dem satten Kinde die Neige in der schon zurückgewiesenen Flasche nochmal anbot.

B. Sprachverständnis und Wortschatz des 1½ jährigen Kindes.

1; 6 Auch jetzt noch ist der Vorsprung des Verständnisses vor dem Selbstsprechen so grofs, dafs eine Scheidung notwendig ist. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Fähigkeit, mehrere Vorstellungen synthetisch zu vereinigen. Sätze, wie „Halte den Fufs an die Nase" werden von 1; 4½ an verstanden; dagegen stellen sich erst einen Monat später geringe Spuren eigener zweigliedriger Satzbildung ein.

Innerhalb der gesprochenen Worte lassen sich jetzt schon drei Kategorien deutlich unterscheiden, indem zu den Ausrufen und Objektsbezeichnungen nun auch Ausdrücke für Tätigkeiten

kommen. Die drei Gruppen sind mit folgenden Zahlen vertreten: 23 substantiv-artige, 4 verb-artige, 17 interjektionale Worte — Summa 44.

I. Sprachverständnis.

Worte und Sätze	Verstanden seit	Reaktion des Kindes
Mach ritsche ratsche!	1; 2½	H. zerreifst Papier.
Hier, zieh aus!	1; 3	H. zieht den Strumpf aus.
Wo sind denn die Blumen?	1; 3	H. zeigt hin.
Wie schmeckt's denn?	1; 3	H. klopft sich auf die Brust (zuerst nur mechanische Reaktion).
Wo sind die Bäume?	1; 3½	Antwort „da da“ und Hinaufblicken.
Wo ist die Nase?	1; 3½	} H. zeigt Nase und Augen.
Wo sind die Guckerchen?	1; 4	
Gib mir!	1; 3	H. gibt gehorsam Dinge fort, die sie nicht in den Mund nehmen soll.
Lies!	1; 4	H. hält die Zeitung mit beiden Händen und „liest“ in unverständlichen Lauten.
Komm zu mir!	1; 4	H. streckt die Arme dem Auffordernden entgegen.
Gleich kommt Berta mit der Suppe!	1; 4½	H. dreht sich aufgeregt nach der Richtung, aus der das Mädchen zu kommen pflegt.
Sieh mal, wer da kommt!	1; 4½	H. dreht sich ausschauend um.
Gib mir ein Küfschen!	1; 4½	H. nähert ihren Mund unserem Gesicht und läfst sich küssen.
Halt mal den Fufs an die Nase!	1; 4½	Wird richtig ausgeführt.
Lafs die Puppe „bitte bitte“ machen!	1; 5	H. bewegt die Hände der Puppe gegeneinander.
Wisch den Mund (oder: die Nase, die Augen) ab!	1; 5	Jede Aufforderung wird richtig befolgt.
Wo ist der Mund (die Hände, das Wasser)?	1; 5	Sie zeigt das Gewünschte.
Wo ist das Ohr? (Schürze? Pichel?) etc.	1; 6	Alles wird gezeigt.

(Dazu die in der vorigen Zusammenstellung gegebene Liste verstandener Sätze.)

II. Wortschatz.

1. Objekte.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
wauwau = Hund	1; 2	Zuerst für grauen Stoffhund, darauf für graue Stoffkatze und für kleinen Gummihund. Bald auch zu lebendigen Hunden, seit 1; 3 auch beim bloſsen Hören von Hundegebell und beim Anblick abgebildeter Hunde.
ala = Paula	1; 3½	Name der Köchin.
muh = Kuh	1; 3½	Zuerst nur für die Kuh im Bilderbuch; einen Monat später sieht sie zum erstenmal eine wirkliche Kuh und nennt sie *muh* oder *mau*.
pīp-pīp = Vögel	1; 4	Schon vorher hatte sie unser vorgesagtes *pīp-pīp* fälschlich *pap-pap* nachgesprochen; der i-Laut gelang erst seit 1; 4. Das Wort wird für Vögel und Insekten gebraucht.
kikiki = Hahn	1; 4½	Zuerst Nachahmung des Krähens, dann auch Bezeichnung des Tiers. 1; 5 nennt sie ein kleines schwarzes Bild eines Hahnes spontan so.
gagack = Gänse	1; 4½—5	Nachahmung des Geschnatters und unseres vorgesagten Quack-quack.
mamáu = Baum, Bäume	1; 5	Die merkwürdige Verstümmlung entstand bei dem Versuch unser „Baum“ nachzusprechen, und hielt sich lange. 1; 4½ hatten wir einmal „*münde*“ für Bäume gehört.
brr brr (kurze Zeit *grr grr*) = Pferd	1; 4½	Für wirkliche und abgebildete Pferde; seit 1; 4½ auch beim bloſsen Hören des Getrappels.
mitze = Katze	1; 5	Für lebendige, abgebildete und Spielzeug-Katzen.
putput = Hühner	1; 5	
änte = Hände		Das Wort wurde merkwürdigerweise lange Zeit nur gebraucht als Ausdruck für: auf den Arm genommen werden. Sagten wir zu dem im Wagen sitzenden Kinde: „nun komm doch“, so antwortete es, sich vorbeugend, *änte*, was zweifellos einen Appell an unsere Hände bedeutete.
auge	1; 5½—6	
bildā = Bild	1; 5½	Hauptsächlich für ein groſses Wandbild.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
fŭ, später *fuſs* *isse*, später *fisse* = Füſse	1; 5½	
lampe	1; 6	Für richtige und abgebildete Lampen, Leuchter und Kronen.
didelideli = Glöckchen	1; 6	Für das Glöckchen einer abgebildeten Kuh.
lalala = Flügel	1; 6	Für richtige und abgebildete Klaviere und Flügel.

(Dazu die schon in der vorigen Zusammenstellung genannten Worte: *didda, papa, mama, hilde, dedda, puppe.*)

2. Tätigkeiten.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
ei-schei = eins, zwei	1; 3	Beim Laufenlernen in Nachahmung unseres „eins zwei", das wir beim Füſschensetzen zählten. Auf die Frage: „Willst du mal laufen?" antwortete sie: *eischei.* Das Wort kulminiert um 1; 5.
assä, später *essä* = essen	1; 3½	Wurde verlangend und konstatierend gebraucht.
atzatz = knapsen	1; 3½	Wenn Hilde spielend ein kleines Portemonnaie zuknapste, sagten wir „knaps"; daraus entstand ihr vielgebrauchtes *atzatz.*
pieke pieke	1; 5½	H. sagte es, wenn sie mit ihrem Finger auf ihren Körper piekte.

3. Injektionen.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
ss-ss = horch-horch!	1; 2½	H. hob den Zeigefinger in die Höhe, wenn sie die Uhr, Musik oder ein Geräusch hörte, und sagte lauschend *ss-ss.*
bau, später *butz* (das frühere *buä*)	1; 3	Nachahmung unseres „bautz". Es wurde beim Auffallen von Gegenständen, meist von selbstgeworfenen, auch beim Schlagen der Kirchenuhr geäuſsert.
da da	1; 3½	Mit hinzeigender Gebärde auf unsere Fragen: „Wo ist denn das und das?"
bā bā oder *dā dā* = spazierengehen	1; 2½	Es wurde gerufen, wenn sie hinausgetragen wurde, wenn die Eltern fortgingen, auch schon, wenn erst die Vorbereitungen zum Ausgang getroffen wurden.
kikä = Kuckuck	1; 4	Primitives Spiel; H. rief es, wenn sie sich hinter einem Tuch versteckte, oder wenn wir dies taten.

Worte	Gesprochen seit	Erläuterungen
tschē tschē = etsch etsch	1; $4^1/_2$	Die Laute mit der dazugehörigen drolligen Fingerbewegung wurden ohne Verständnis der Bedeutung, lediglich als Spiel angewendet.
mŏn (etwa wie engl. mawn)	1; $4^1/_2$	Guten Morgen.
ap, op, hop	1; $4^1/_2$	Beim Werfen des Balles und anderer Dinge.
ei ei	1; $4^1/_2$	Bei Liebkosung und Streicheln der Puppe.
kille kille (das l. mouilliert fast wie im franz. fille)	1; $4^1/_2$	In Nachahmung des ihr oft vorgespielten Kinderspiels „Da hast'n Taler, geh auf den Markt — — — kille kille.“
hier hier	1; $4^1/_2$	Wenn sie die leere Flasche oder sonstige Gegenstände hinreichte.
bitte bitte später auch *bitte sä* = bitte sehr	1; 4	Zuerst, um etwas zu erlangen; seit 1; 6 auch, wenn sie wollte, dafs man etwas von ihr Gereichtes nehmen solle.
ssi ssi = hepsi	1; $5^1/_2$	Fingiertes Niefsen beim Blumenriechen.
au aua	1; $5^1/_2$	Beim Stofsen, Fallen, Kratzen etc., nicht nur als wirkliche Schmerzreaktion, sondern auch als blofse Scherzreaktion. Seit 1; 6 auch als Zeichen der Verneinung und des Unwillens; unwillkommene Dinge, die sie statt der verlangten bekam, wies sie mit energischer Abwehr und lautem *aua* zurück.
so	1; $5^1/_2$	Gleichsam quittierend gebraucht, wenn etwas erledigt ist. Als sich H. einmal damit unterhielt, eine Kommodentür immer wieder zu öffnen und zu schliefsen, sagte sie jedesmal beim Zuschlagen *so*!
das das oder *das is das is*	1; 6	Beim Bilderansehn sagte sie es, indem sie auf jedes Bild mit dem Finger tippte. Nachahmung unseres: das ist dies, das ist jenes.
alle = fertig	1; $5^1/_2$	Wenn die Flasche ausgetrunken, der Teller leergegessen ist, usw.

(Dazu das schon früher genannte *bäbă*.)

4. Erste Sätzchen.

Sätzchen	Gesprochen seit	Erläuterungen
ĕbā — papa — wauwau = Spazieren geht der Papa, da kommt ein Hund usw.	1; 5½	Nachahmung der einfachen Erzählungen der Mutter.
da is brrbrr, da sieh wauwau	1; 5½	Sie zeigt die Tiersilhouetten.
dada, papa!	1; 5½	Auf die Büste des Aristoteles zeigend.

C. Wortschatz und Satzbildung des 1 Jahr 8 Monate alten Kindes.

I. Wortschatz.

Nur zwei Monate sind seit der letzten Zusammenstellung verflossen; doch haben diese einen rapiden Fortschritt gebracht. Eine Registrierung des Verstandenen ist nicht mehr möglich, da das Kind so ziemlich alles, was in seinen Interessenkreis gehört, versteht. 1; 8

Um den Status praesens vollständig zu geben, sind nicht nur die neuerworbenen Wörter genannt, sondern auch (in Klammern) die schon früher dagewesenen.

Die beherrschten Wortkategorien sind im wesentlichen noch immer die drei: substantivische, verbale, interjektionale.

Die Substantiva bezeichnen durchweg Konkretes, doch sind die Gebiete des Lebens, denen sie angehören, schon sehr viel mannigfaltiger geworden. Ihre Zahl hat sich innerhalb zweier Monate mehr als verdreifacht (sie steigt von 23 auf 73).

Am meisten charakteristisch ist aber für diese Phase das Anwachsen der Tätigkeitsbezeichnungen, die, vor zwei Monaten nur in vier Exemplaren existierend, jetzt in fünffacher Zahl (21) vorhanden sind. Die Sprache des Kindes ist ins „Aktions“stadium getreten.

Dagegen zeigen die interjektionalen Ausdrücke nicht einmal Verdopplung (sie steigen von 17 auf 28); ihre Höhezeit ist bald überschritten. —

Die Einteilung in Wortklassen geht übrigens oft genug nicht ohne Schwierigkeit oder gar Gewaltsamkeit ab; denn immer

noch wohnt den Wörtern eine grofse Vieldeutigkeit inne. Ein und dasselbe Wort vertritt bald einen ganzen Satz, bald bezeichnet es ein Objekt, dann wieder die mit oder an dem Objekt auszuführende Tätigkeit, endlich nur einen affektmäfsigen Ausruf. So kommt es, dafs mehrere Wörter unter verschiedenen Kategorien zwei- oder dreimal genannt werden mufsten. (Vgl. *nafse, ziepzieps, mamau* u. a.).

Zählt man diese mehrfach wiederkehrenden Worte nur einmal, so enthält der Wortschatz etwa 116 verschiedene Ausdrücke. —

1. Substantiva.

a) Personen.

(Früher schon genannt: *papa, mama, hilde, betta.*)

Neuerwerbungen:

nante = Tante (1; 7½). Zuerst wurden abgebildete Frauen so genannt, wohl, weil ihr die Photographie einer Tante mit diesem Wort gezeigt worden war.

kind (1; 7½). Ebenfalls zuerst für Abbildungen kleiner Kinder angewandt, z. B. für das Jesuskind auf dem Sixtinabild.

Ferner: *anna; onkel* = Onkel (1; 7).

b) Tiere:

(Früher schon genannt: *wauwau, mitze, gagack, muh, pīp-pīp, brr brr, kiki.*)

Neu: *nickel* = Kaninchen und Hase, lediglich für abgebildete Tiere (1; 6½).

c) Körperteile.

(Früher schon genannt: *auge, fufs, fiefse.*)

Neuerwerbungen:

nāfse (1; 6). Sonderbarerweise nannte das Kind 1; 7 zweimal an einem Tag die Stiefelspitzen „*nāfse*“, indem sie daran zupfte, wie an unseren Nasen. Auch das Taschentuch wird *nāfse* genannt. 1; 8½ rief sie, wenn sie die Nase geputzt haben wollte: *nāfse-tasche!*

Ferner: *ziepzieps* = Haare (1; 7½), *ohr* (1; 7½), *mund* (1; 7½), *ahm* = Arm (1; 7½), *ant* = Hand, *bein* (1; 8), *guckele* = Auge (1; 8). [*szofs* s. unter Interjektionen.]

d) Kleidungsstücke etc.

(Früher: —)

Neuerwerbungen:

hute oder *otte* = Hut (1; 6), *pichel* = Lätzchen, *nāfse* = Taschentuch (1; 6 nur verlangend geäufsert), *mitze* = Mütze

(1; $6^1/_2$), *irze* oder *otze* = Schürze (1; $6^1/_2$), *antze* = Handtuch (1; 7), *nat* oder *nap* = Knopf (1; $7^1/_2$), *schuä* = Schuhe (1; $7^1/_2$, früher wurden die Schuhe auch *fiefse* genannt), *kaje* = Kragen und Vorhemdchen (1; $7^1/_2$).

e) Nahrungsmittel etc.

(Früher: —)

Neuerwerbungen:

milfs = Milch *fasche* = Flasche	1; 6 nannte sie alle Flaschen (auch abgebildete Bierflaschen) *milfs*; von 1; $6^1/_2$ an wurden umgekehrt alle Flaschen (auch die Milchflasche) *fasche* genannt.

Ferner: *apfe* = Apfel (1; $6^1/_2$), *feisch* = Fleisch (1; $6^1/_2$), *ei* (1; $6^1/_2$), *miefse* = Gemüse (1; $7^1/_2$), *pot* = Kompott, *kuchel* = Kuchen (1; $7^1/_2$).

f) Spielsachen.

(Früher: *puppe*, *bildä*.)

Neuerwerbungen, alle um 1; 7:

miele = Mühle, *ball*, *büch*, *mann* (aus Holz), *bär* (aus Holz), *beifse* = Gummibeifser, *kulle* = Garnrolle, *dalā* = Taler, Geld.

g) Sonstige Gegenstände.

(Früher: *didda*, *lalala*, *mamau*, *lampe*.)

Neuerwerbungen:

psi = Blume (1; 7).	Ursprünglich Nachahmung unseres fingierten Niefsens (s. S. 24). Bald wurden alle Blumen, auch gemalte, gestickte, gedruckte, stilisierte, so genannt.
nats oder *aps* = Knaps (1; 7).	So hiefs allerlei, was „Knaps"-Geräusche verursachen kann: Portemonnaie, Zuckerdose, Schere, Etui usw.
rrrr = Nähmaschine oder Kaffeemühle (1; 7).	Nicht direkte Onomatopöie, sondern Nachahmung der von uns zur Bezeichnung jenes Geräusches vorgemachten Laute.
lalansch = Badewanne (1; 7).	Nachahmung unseres plansch plansch.
talj = Stall (1; $7^1/_2$).	Viereckiges Holzgestell, in das sie öfters gesetzt wurde.
feur = Feuer (1; 7).	Zuerst Bezeichnung für die Ofenfeuerung, dann bald verallgemeinert auf Spiritusflamme und brennende Streichhölzer.

Ferner: *bett*, auch *bitt* (1; 6), *stūlj* = Stühlchen und Stuhl (1; $6^{1}/_{2}$), *tīr* = Tür (1; $6^{1}/_{2}$), *bösche*, später *bitze* = Bürste (1; $6^{1}/_{2}$), *ziepzieps* = Kamm (1; $7^{1}/_{2}$), *schlüchel* = Schlüssel (1; $6^{1}/_{2}$) und Löffel (1; $7^{1}/_{2}$), *wasche* = Waschschüssel (1; $7^{1}/_{2}$), *lies* = Zeitung (1; $7^{1}/_{2}$).

2. Verben und verb-ähnliche Worte.

(Früher schon genannt: *ei-schei* = laufen, *essă*, *pieke pieke*. Die Interjektionen *kille kille* und *ssi ssi* sind allmählich zu verb-artigen Bezeichnungen = kitzeln und niefsen objektiviert worden.)

Neuerwerbungen:

tatĕi = zum Schlafen hinlegen (1; 6). — Ausdruck des Kindermädchens „tatei machen."

anzie (1; 7). — Wurde gleichmäfsig für die beiden entgegengesetzten Begriffe anziehn und ausziehn verwandt.

backe backe = in die Hände klatschen (1; 7). — Das bekannte Kinderlied „Backe backe Kuchen".

hoppe hoppe heite = hopsen auf dem Schofs (1; 7). — Das Kinderlied „hoppe hoppe Reiter".

atze atze = ritsche ratsche machen, zerreifsen. — Namentlich von Papier gesagt (1; 7). Verstanden wurde unser „mach ritsche ratsche" schon fünf Monate vorher.

tinke = trinken (1; 8). — Das Wort wurde 1; 9 öfter durch Assimilation korrumpiert zu = *kinke*.

ging ging = klingeln, klingling machen.

māmau = baumeln, bimbaum machen.

offe = offen machen (1; $7^{1}/_{2}$). — So sagte das Kindermädchen beim Aufknöpfen von Kleidungsstücken.

Ferner: *lalala* = Klavierspielen (1; $7^{1}/_{2}$), *lies* (Aufforderung zum Lesen 1; $7^{1}/_{2}$), *enne enne* = rennen (1; $7^{1}/_{2}$), *sitse* = hinsetzen (1; $7^{1}/_{2}$), *wasche wasche* = waschen, *lalansch* = plansch plansch, waschen (1; $7^{1}/_{2}$), *ziepzieps* = frisieren (1; $7^{1}/_{2}$).

3. Interjektionen.

(Die früher genannten [s. S. 23] sind auch jetzt noch fast alle vorhanden. Aus *ss ss* [= horch horch] is *hoss* geworden, aus *kikă* [beim Versteckspielen] *kuckuck* oder *kikik*, *aua* wird nur noch scherzhaft gebraucht, *bitte* wurde um 1; 7 herum zu *bītä, bītei, būtei* verstümmelt.)

Neuerwerbungen:

dei dei butz! (1; 7).	Unser „1, 2, 3 butz" beim Gasausdrehen.
du du du! (1; 7½).	Scherzhaftes Drohen mit erhobenem Finger. Sie schalt sich selbst so, wenn sie unartig war.
sia! = sieh mal (1; 8).	Ruf des Erstaunens (z. B. wenn sie Vögelchen auf dem Fensterbrett sitzen sah) und des Stolzes (z. B. wenn sie allein ihr Stühlchen schob oder die Tasse hielt).
ach ach!	Ausruf freudigen Erstaunens, z. B. beim Anschauen von Bildern.
danke!	1; 6 wurde das Wort zunächst *ähnde* gesprochen, aber ganz im Tonfall unseres „danke". Dann verschwand es eine Zeitlang und tauchte 1; 7 als *danke* wieder auf. Anwendung noch rein automatisch, als Antwort auf unsere Frage: „wie sagt man?"
tag! auch *n'gag* *n'gag* = guten Tag! (1; 6½)	Zuerst sagte sie es zu ihrem Spiegelbild, dann auch zu uns, indem sie unsere Hand faſst oder fassen will. Als richtige Begrüſsung nach Abwesenheit wurde das Wort noch nicht verstanden.
mūmau = bimbaum.	Wurde gesprochen, wenn sie Glocken läuten hörte. Die Silbe „baum" in unserer Bezeichnung bimbaum ruft also beim Kind dieselbe sprachliche Reaktion hervor, wie das Substantiv Baum (s. S. 22).
ein! = herein!	wenn jemand klopft.
feu feu = pfui pfui	(1; 7½).
szoſs auf den Schoſs! (1; 8).	Ausdruck des Verlangens, auf den Schoſs genommen zu werden.

4. Sonstige Worte.

und (1; 6).	Wenn die Mutter erzählte: „Und dann kommt ein Kiki und eine Muh, und — —?" so fuhr H. fort: „*und piepppiep — und wauwau.*"
ja, nein.	Wurden seit 1; 6½ gebraucht, meist mit den entsprechenden Kopfbewegungen. Zuerst wurden sie im Sinn noch nicht deutlich unterschieden (z. B.: „Soll ich hauen? — *ja!*"), bald aber war der Gebrauch eindeutig. (Beispiel: „Soll ich die Papiermütze der Hilde aufsetzen?" — Hilde (unwillig) *nein!* — „Soll ich sie dem Vater aufsetzen?" — *ja!*). — Beide Worte wurden lediglich volitional gebraucht, noch nicht konstatierend (vgl. Kap. IV).

II. Satzbildung.

Wenn auch die einfachen Satzworte (Sätze, die nur aus einem Wort bestehen) noch immer weitaus überwiegen, so sind doch auch die mehrwortigen nicht mehr ganz selten. Sie treten in drei Formen auf. Die Ausrufssätze, deren Anfänge schon vor zwei Monaten da waren, verbinden eine Interjektion mit einem Vokativ. Die Fragesätze, welche sehr intensiv auftreten, sind direkte Nachahmungen unserer Fragen; eigene Satzbildung fehlt hier noch. Inhaltlich gehen sie stets auf das Was oder Wer. Den Hauptfortschritt stellen die Aussagesätze dar, denn sie enthalten wirkliche eigene Synthesen: ein Subjekt wird mit einem Prädikat verbunden. Allerdings handelt es sich zur Zeit nur um ganz vereinzelte Satzbildungen mit dem Prädikat *alle*.

a) Interjektions-artige Sätzchen.

tag, mama! 1; 7.
ei, ei gu(te) mama! 1; 7. Nachgesprochen.
sia papa! = sieh da, Papa! 1; 8.

b) Fragende Sätzchen.

das hier? = was ist das hier? 1; 6.
das is? = weifst du, was das ist? 1; 6.
is'n das? = was ist denn das? 1; 6.
is'n das hier? 1; 6½.
} **So fragte H. unzählige Male am Tage, indem sie mit dem Fingerchen auf die Bilder oder Gegenstände zeigte.**

is'n da? = wer ist denn da? 1; 8. **H. fragte so, als sich der Vater hinter einer Serviette versteckte.**

c) Aussagesätzchen.

alle, alle — milch 1; 7. **H. sagte es, als sie die Flasche geleert hatte.**
alle — papa! 1; 7. **Als der Vater in Hut und Mantel hinausgegangen war. (Das Wort *alle!* begleitet sie stets mit einer charakteristischen Geste: sie streckt den Arm seitlich von sich und kehrt die Handfläche nach oben.)**

D. Wortschatz und Satzbildung des 1 Jahr 11 Mon. alten Kindes.

I. Wortschatz.

1; 11 Es ist das letzte Mal, dafs man es unternehmen darf, den Wortschatz in ziemlicher Vollständigkeit zu registrieren. Nur die neu hinzugekommenen Worte sind diesmal genannt, früher

schon dagewesene lediglich in den Fällen, in denen an ihrer Bedeutung oder ihrer lautlichen Form bemerkenswerte Wandlungen vor sich gegangen sind.

Die Zahl der beherrschten grammatischen Kategorien ist jetzt fast vollständig. Nur die Präpositionen fehlen noch ganz. Konjunktionen und Artikel sind in schwachen, Numeralia und Pronomina in stärkeren Andeutungen (mit 5 und 3 Exemplaren) vorhanden. Der Hauptfortschritt besteht in der Zuerwerbung der Adjektiva (mit 11) und der Adverbia (mit 14 Expl.). Die Sprache des Kindes ist nunmehr in das Stadium der Merkmale und Relationen getreten.

Die älteren Kategorien zeigen folgende Zunahmen: Substantiva um 81, Verba um 35, Interjektionen um 8. — Im ganzen enthält der Wortschatz jetzt 275 verschiedene Wörter.

Wenn auch Substantiva und Verba noch nicht flektiert werden, so verraten doch vereinzelt auftauchende Plurale, Indikative und Imperative, dafs die flexionslose Zeit ihrem Ende entgegengeht.

Bemerkenswert ist die, zuweilen zutage tretende, starke innere Wandelbarkeit von Wortform und Wortbedeutung. Einige seltsame Bezeichnungen — vergleiche *siete* (Abschnitt 1, c), *tamtams*, *bichu*, *bille bille* (1, g) — illustrieren dies besonders schlagend. Nicht selten sind auch Kontaminationen (Verschmelzungen zweier Wörter zu einem neuen) — vgl. *happe* (1, e), *putze putze*, *lief* (1, g).

Mehrfach treten für ein und dasselbe Objekt Synonyma auf — ein scheinbarer Luxus der Sprache, der darin seinen Grund hat, dafs die älteren Wörter der „Ammensprache" wie *wauwau*, *tatei* usw. durch die entsprechenden der Gemeinsprache (Hund, schlafen usw.) abgelöst zu werden beginnen.

Von der Gemeinsprache entfernt sich aber das Kind dann wieder insofern, als es die dialektische Diminutivendung ele, die es von den Dienstboten hört, nicht nur übernimmt, sondern in der Anwendung stark erweitert, auch auf Nicht-Substantiva. Neben *appele* und *bildele* ertönt *bittele*, *bautele* = bauen, *atzele* = zerreifsen, einmal sogar hintereinander (in scherzhaftem Ton): *schuhle*, *schuhlele*, *schuhlelele*.

1. Substantiva.

a) Personen.

Neuerwerbungen:

wille = Willi, *kala* = Klara 1; $8^1/_2$ — Vornamen der Eltern. Sie braucht diese Worte manchmal ganz unbewufst statt *papa* und *mama*, namentlich, wenn sie etwas erbittet (weil sie wohl hauptsächlich in solchen Fällen gehört hat, dafs sich die Eltern bei Namen rufen). So sagt sie z. B. dicht hintereinander, ohne den Unterschied zu merken: *willi, stühlj — — papa, stühlj!* Zuweilen aber ruft sie in bewufster Schelmerei die Namen lauthallend durch die Zimmer.

omama = Grofsmama 1; 8 für Person und Bild; *sette* = Jette 1; 9 und *gētzen* = Gretchen 1; $9^1/_2$ Namen neu eingetretener Dienstboten, vom ersten Tage an gerufen.

b) Tiere.

Bisher noch nicht benannte Tiere waren: *bähscha* = Bäh-Schaf 1; 9 und *fisch* 1; $8^1/_2$. Aufserdem beginnen für *mitze pīppīp, Brbr* und *wauwau* die richtigen Namen: *katze* oder *mitzekutze* (einmal *katzemitze*) 1; $8^1/_2$, *vögele, ferdele* und *hund* aufzutauchen. Doch sind die Kinderausdrücke noch viel gebräuchlicher.

c) Körperteile.

Neuerwerbungen:

hā = Haar 1; $8^1/_2$ (neben *ziepzieps*). *backe* 1; $8^1/_2$. *bauch* 1; 9. *kupp*, später *kōf* = Kopf 1; 9. *bufst* = Brust 1; 9. *fatz* = Schwanz (ihres Spielschafes) 1; 9. *finger.*

zunge, verstanden schon seit 1; 2, wird zum ersten Male 1; $9^1/_2$ beim Zungeherausstrecken gesprochen.

ssǟne = Zähne. 1; $9^1/_2$. — In Erwartung des Zähneputzens gesprochen.

siete = siehst du! 1; 9. — Bezeichnung für Hand mit demonstrativ ausgestrecktem Zeigefinger. Wir hatten oft scherzhaft zu ihr gesagt: „siehste!", indem wir mit dem Finger auf sie zeigten. Als sie nun in Zeitungsannoncen die abgebildeten Hände mit ausgestreckten Zeigefingern sah, rief sie: *laute siete* (lauter Hände). Auf die Aufforderung: „Mach mal siete!" streckte sie ihr Fingerchen aus.

d) Kleidungsstücke.

(*hute* und *anschuh* [früher *antze*]. Wird 1; 9 im Scherz zu allem Möglichen gesagt, was sie auf den Kopf setzt [hohle Klötze, Papierstücke], bzw. über die Hand stülpt [hohle Klötze, Briefumschläge, Strümpfe].

pichel = Lätzchen. Wird auch zu Vaters Kravatte gesagt).

Neuerwerbungen:

leikchen = Leibchen und Kleidchen 1; 8. *himd, emd, amd* (1; 8½), *hemdsen* 1; 11 = Hemdchen. *impe* = Strümpfe 1; 8½. *muff* 1; 9 nur für Mutters schwarze Muff, nicht für ihre eigene weifse.

e) Nahrungsmittel.

Neuerwerbungen:

wasser 1; 8½. Sie sagte es zwei Tage nachdem sie zum ersten Male Wasser zu trinken bekommen hatte, aber nicht bei Gelegenheit des Trinkens, sondern als sie den Vater sich waschen sah. Auf die Frage: „Was macht man mit dem W.?“ kam erst die Antwort *nafs*, dann auf Wiederholung der Frage *tinke* (trinken).

papsel; happe; suppe 1; 8½. Alle drei Worte zur Bezeichnung der Suppe angewandt. Die beiden ersten Worte sind von uns nie gebraucht worden, auch nicht „Pappen“, wohl aber „Haps“, als Nachahmung der Schnappbewegung (auch in der Verbindung „nimm nicht solch grofsen Haps!“). Daraus ist vermutlich *papsel* entstanden. *happe* ist wohl Kontamination aus *haps* und *suppe*.

ammel; nemmel (zuweilen auch assimiliert *mammel*) = Semmel 1; 9½. *buttänemmel* = Buttersemmel 1; 9½, seit 1; 10 spontan gebraucht.

Ferner: *wieback* = Zwieback 1; 10. *zucker* (auch für Zuckerdose) 1; 10. *ssinken* 1; 10. *kaffee* (für das fertige Getränk und unsere Tätigkeit des Trinkens) 1; 10.

f) Spielsachen.

(*ball* wurde 1; 9 nicht nur für ihren Gummiball, sondern für Rundes verschiedenster Art gebraucht: z. B. für Wollknäuel, für gedruckte kreisförmige O usw.).

Neuerwerbungen:

fisch = Schiff 1; 8½ (Papierschiffchen). *bähscha* (für ihr Spielschaf) 1; 9. *bildebüch* 1; 10.

g) Sonstige Substantiva.

(*lalansch*, das alte Wort für Badewanne und Waschen wird 1; 9 auf einen abgebildeten Springbrunnen angewandt. Das Wort *bitze* [= Bürste, Besen] kontaminiert sich um 1; 9 mit dem Verb putzen und wird zu *putze putze*. *mamau* wurde 1; $10^{1}/_{2}$ durch das richtige *baum* abgelöst.)

Neuerwerbungen:

tamtams = Soldaten und Badewanne 1; 9.

Dieses merkwürdige Wort mit der merkwürdigen Doppelbedeutung ist so entstanden. Zunächst bezeichnete H. damit Militärmusik; vermutlich war diese öfter onomatopoetisch mit tumterumterum oder ähnlich von ihr nachgeahmt worden. 1; $10^{1}/_{2}$ wurde ein Leichenzug mit Musik so benannt. Zugleich aber schleicht sich *tamtams*, wegen der klanglichen Ähnlichkeit mit *lalansch*, in dessen Rechtssphäre ein und verdrängt es bald ganz. So ertönt *tamtams* nicht nur beim Waschen, sondern auch bei Krügen, Vasen, Kannen usw., namentlich abgebildeten.

bīchu = Schub, Wickelkommode 1; $9^{1}/_{2}$.

Dieser Ausdruck mutet wie völlig freie Erfindung an, hat sich aber in Wirklichkeit organisch entwickelt. Lautlich ist das Wort eine Verstümmelung unseres „Bücher“, das sie erst *bichə* dann *bichu* nachsprach. Nun befanden sich ihre Bilderbücher in der untersten Schublade ihrer Wickelkommode, wo sie sie oft ein- und auskramte; und allmählich ging die Bedeutung des Wortes von den Büchern auf den Schub und von diesem auf das ganze Möbelstück über.

bille bille 1; $9^{1}/_{2}$, später *mille mille* 1; $10^{1}/_{2}$ = Lanolintube.

Der Ursprung dieses ganz spontan auftretenden Wortes ist nicht klar. Möglich ist, dafs die beim Lanolinstreichen oft gebrauchten Worte der Mutter „schmiere, schmiere machen“ (die aber nie nachgesprochen worden waren) latent wirkten, bis sie dann einmal als *bille bille* zum Vorschein kamen. *mille mille* wurde bis zum vollendeten dritten Jahre gebraucht.

piekel = Spiegel 1; $9^{1}/_{2}$.

Das Wort wurde ihr zuerst bei einem viereckigen Handspiegel vorgesagt; gleich darauf benannte sie auf die Fragen: „Was ist das?“ einen Rokoko-Wandspiegel mit ganz regellos geformtem Schnörkelrahmen und eine Spiegeltür eines Schrankes *piekel*. Sie hatte also das richtige Merkmal, das den dreien trotz aller Verschiedenheit gemeinsam war, erfafst.

	Früher hatte sie, wenn man ihr einen Spiegel vorhielt und „Was ist das?“ fragte, stets *hilde* geantwortet.
winter } *sonne* } 1; $9^1/_2$.	Die Bedeutungen dieser gleichzeitig auftretenden Wörter vermischten sich in sonderbarer Art. Wir hatten ihr, wenn es recht kalt war und wir das Fenster schlossen, gesagt: es ist Winter. Das Wort schien sich ihr unklar mit den da draufsen herrschenden Phänomenen zu verbinden; denn wenn nun einmal die Sonne strahlend ins Zimmer flutete und wir fragten, was das sei, antwortete sie zagend *winter*. 1; 10 nannte sie auch einen Sonnenstreifen so, der durch einen Türspalt fiel.
tellä = Teller 1; $9^1/_2$	Früher hatte sie die gewöhnlichen Teller *ssi* (hepsi) nach den „Blumen“ des Zwiebelmusters benannt.
lief = Brief 1; 10.	Wahrscheinlich Kontamination des früher viel gebrauchten *lies* mit Brief.
n'scheck = ein Schreck 1; 10.	Bezeichnung für kaltes Abwaschen. Die Mutter sagte, wenn der nafskalte Lappen nahte, öfters im Scherz: „Jetzt bekommt die H einen — Schreck!“
luch = Loch 1; 9.	Zu Strumpflöchern gesagt; bald darauf bezeichnete sie Fingertupfen auf einem beschlagenen Metalldeckel so.

Ferner: *ing*, *hing* = Ring 1; $8^1/_2$. *kiche* = Küche 1; $8^1/_2$. *tasse* 1; $8^1/_2$. *kingling* = elektrische Birne, Tischglocke, alles Klingende 1; $8^1/_2$. *tasche* 1; $8^1/_2$. *bommel* = Papierbehang am Weihnachtsbaum 1; $8^1/_2$. *turm* 1; $8^1/_2$. *beinene* = Weihnachtsbaum 1; $8^1/_2$. *fofa* = Sofa 1; 9. *finzer*, *fenzer* = Fenster 1; 9. *jeike* = Zeitung 1; 9, verdrängt das frühere *lies*. *haus* 1; 9. *kette* 1; 9. *engele* (Rafaelsches Engelbild). *pitze* = Spitzenschleife 1; 9. *kufs* 1; $9^1/_2$. *decke* 1; $9^1/_2$. *zimmä* 1; $9^1/_2$. *top* = Knopf 1; $9^1/_2$. *misser* = Messer 1; $9^1/_2$. *scheischribe* = Schreibe, Bleistift 1; $9^1/_2$. *nee* = Schnee 1; 10. *taschetuch* 1; 10. *hunger* 1; 10. *mutz* = Schmutz 1; 10. *kassen* = Kasten 1; 10. *eimä* = Eimer 1; 10. *nix* = Knix 1; 10. *luck'n* = Glocken (die sie läuten hört) 1; 10. *kämmfsen* = Kämmchen 1; $10^1/_2$. *treppe* = Treppe 1; 11.

2. Adjektiva.

Die ersten von H. gebrauchten Adjektiva sind subjektiver Natur: sie bezeichnen nicht Merkmale von Objekten, sondern Zustände ihrer selbst (müde, fertig). Sehr bald aber treten auch solche mit teilweise oder ganz objektiver Bedeutung

auf. Eine Gruppe umfafst lobende Epitheta der Objekte (gut, schön, fein); eine andere Temperatur- oder sonstige Merkmale der Objekte (kalt, heifs, warm; schmutzig, kaput).

miede = müde 1; $8^1/_2$. Zuerst nur Bezeichnung für ihr eigenes oder unser Gähnen, doch schon völlig richtig verstanden. Fragten wir z. B. „ist die H. müde?“, so antwortete sie *tatei* = schlafen legen. Seit 1; 9 rief H. spontan *miede*, wenn sie vom Herumlaufen müde geworden war. 1; 10 brauchte sie es auch für andere Unlustgefühle, z. B. in fast weinender Abwehr gegen die kalte Abwaschung oder wenn sie eines Spieles überdrüssig war.

fettig = fertig 1; $8^1/_2$. Wenn sie die Flasche geleert hatte.

nafs 1; 8.

gute 1; $8^1/_2$. Zunächst ohne Verständnis für die Bedeutung in Nachahmung unseres „die gute Omama“. „Wer hat dir die Schürze geschenkt?“ *gute*. 1; $9^1/_2$ auch *gute omama*. Gleichzeitig wurde es zum ersten Mal sinnvoll gebraucht, aber adverbiell: *sitzen gut*. S. unter Adverbien.

fein, *schön*: Beide seit 1; $9^1/_2$ mit Sinn gebraucht: *semmel fein*. 1; 10 zu einer Photographie *feine onkel*.

kalt 1; 8, *n'heifs* 1; $9^1/_2$, *warm* 1; 10: Das zuerst auftretende *kalt* wurde anfangs nur subjektiv gebraucht; sie sagte es, wenn es ihr kalt ist, z. B. nach dem Baden, oder wenn sie vom Winterspaziergang heimkehrte, 1; 9 deutete sie den entsprechenden Zustand in abgebildete Personen hinein, wenn diese mit verschränkten Armen (der fröstelnden Armbewegung) dargestellt waren: z. B. sagt sie *kind — kalt* zum Rafaelschen Engel.

Die Temperatur von Objekten bezeichnete sie erst seit 1; 9 und hier kommen öfter Verwechslungen vor (sog. „Gegensinn“); so wurde eine heifse Suppenterrine und die warme Badewanne *kalt* genannt; bei einem kühlen Teller sagte sie erst *kalt*, dann *wom, du?*

n'heifs? fragte sie, wenn die Mutter die Milchflasche vor dem Verabreichen prüfend anfühlte.

mutzen = schmutzig 1; 9. Z. B. von ihren Händen, als sie Kuchen angefafst hatte.

put = kaput 1; 9. Z. B. wenn sie Papier in Fetzen zerrissen hatte.

3. Verba.

Eigentliche Flexion in dem Sinne, dafs ein und dasselbe Verb schon in verschiedenen Abwandlungen gebraucht wird, fehlt noch so gut wie ganz; doch beschränkt sich ihre Nachahmung

nicht mehr auf Infinitive allein, es finden sich einzelne indikativische und imperativische Formen.

a) Infinitive und infinitiv-artige Formen.

Neuerwerbungen:

katze katze = kratzen 1; 8½, ertönte, wenn H., die einen leichten Ausschlag hatte, sich trotz unseres Verbots kratzte. *ampn ampn* = „rumpel rumpel" machen, frottieren 1; 8½. *niefsen* 1; 9. *hūsn* = husten 1; 9. *hol* = holen 1; 9½, wenn sie auf Aufforderung etwas herbeiholte. *luppel luppel* = „nuppeln", am Finger lutschen 1; 9½. *baum* = bauen 1; 9½ (wohl Kontamination mit Baum). *slafe slafe* = schlafen 1; 9½. *scheischeibe* = schreiben 1; 9½; so verlangte sie einen Bleistift zum Kritzeln, so oft sie uns schreiben sah. *gēm* = geben 1; 10, verlangend geäufsert, wenn sie etwas haben wollte. *neifen* 1; 9½ beim Backenkneifen gesagt. *nä nä* = nähen, Faden zupfen 1; 10. *han* = haben 1; 10 z. B. *buch han*. *mahle mahle* 1; 10 Drehen der Kaffeemühle. *läsen* 1; 10. *laufen* 1; 10 verlangend geäufsert, wenn sie aus dem Stühlchen herauswill; auch ermuntert sie ihren „Wauwau" durch den Zuruf *laufen*. *lecken* 1; 10. *n'haun* = hauen 1; 10½ (n' wohl Nachahmung des unbestimmten Artikels). *weine weine* 1; 10½ scherzhaft vom Kinde auf scherzhaftes Schelten gesagt, von drolligen Weintönen begleitet. *sie sie* 1; 10½ Ziehen am Tischtuch. *singe singe* 1; 10½.

b) Indikativische Formen.

siete = siehst du 1; 8½. H. äufserte es häufig, wenn sie auf etwas zeigte; seit 1; 10½ zuweilen *sietete*.

gehtsier = geht's nicht? 1; 8½. Hilfesuchender Ausdruck, wenn ihr etwas Schwieriges nicht gelang, z. B. wenn sie ihr Lätzchen vom Haken nehmen wollte.

stehj stehj = ich stehe 1; 9. Wurde gerufen, wenn H. irgend eine Kletterei glücklich beendet hatte und „oben" stand. Das j am Ende ist nicht etwa ein korrumpiertes ich, sondern nur der herübergezogene sch-Laut vom zweiten *stehj*.

isse, isser = (da) ist er, ist der, ist die 1; 9½. { Sie findet ihren Ball: *isser!* Sie sieht ihre Puppe: *isse puppe!*

bennt = brennt 1; 10. Beim Anblick der brennenden Kaffeemaschine.

läft = schläft 1; 10. Z. B.: *Mama! läft* = Mama, die Hilde schläft.

meckt's? = schmeckts? 1; 10½. Schelmisch, wenn sie einen Kufs gegeben hat.

hommt = kommt 1; 10½. Namentlich, wenn sie Spielsachen aus dem Schub holt: *puppe hommt* usw.

will nich 1; 10½. Oft mit energischer Abwehr (z. B. Fortstofsen des Löffels) verbunden.

schemich = ich schäme mich 1; 10½. } Sie sagte es, als die Mutter sie wegen Fingerlutschens strafend anblickte. Die Worte „ich schäme mich" mit Bedeckung des Gesichts durch die Hand waren ihr wohl öfter scherzhaft vorgemacht, auch der Vorwurf „schäm dich" zuweilen gesagt worden.

c) Imperativische Formen.

lafs lafs 1; 9. Unwilliger Ausruf beim Kampf mit dem Objekt, z. B. wenn ein widerspenstiger Strumpf sich nicht über die Hand ziehn lassen wollte.

bĕr = gib her 1; 9½. Wenn sie etwas Begehrenswertes in unseren Händen sah.

sīma = sieh mal 1; 10. (früher *sia*) um uns auf etwas aufmerksam zu machen.

homm = komm 1; 10. Z. B. will sie das geschlossene Auge der Mutter aufreifsen mit den Worten *guckeli, homm!*

esstoch = ifs doch 1; 10½. Damit ermunterte sie uns zuzugreifen.

4. Adverbia.

In den Adverbien bekundet sich vor allem das erwachende Interesse für lokale Beziehungen, doch auch Qualitatives wird adverbiell ausgedrückt. Der herrschenden Terminologie folgend werden ja und nein als „Adverbien der Redeweise" ebenfalls hier abgehandelt.

a) Adverbien des Ortes.

wig, später *weg* 1; 8½. Z. B. auf die Frage: „Wo ist denn die Grofsmama?", oder wenn etwas von ihr versteckt wurde.

hinten 1; 10.
dinne = drinnen 1; 10½. } Beides gleichmäfsig in der Bedeutung drinnen, namentlich wenn sie etwas aus einem Schub haben wollte, z. B. *tellä hinten*.

wo? 1; 8½. *woten?* = wo denn 1; 10½. { Z. B *luch, woten?* als sie vergebens im Strumpf ein Loch suchte.

um 1; 9½. Z. B. *Mama, um!* wenn man ihr die Serviette umbinden soll. Auch wenn sie beim Spazierengehen umkehren will, erklärt sie energisch: *um!*

fsu = zu 1; 10. Z. B. als sich der Vater mit einer Decke zudeckte: *fsu fsu!*

Ferner: *ōm* = oben 1; 9 (mit Aufblick zur Zimmerdecke). *dott* = dort 1; $10^1/_2$. *unten* 1; $10^1/_2$. *n'haus* = heraus 1; $10^1/_2$.

b) Adverbien der Art und Weise.

auf = lafs auf! 1; $8^1/_2$. H. rief es, wenn man die Gasflamme ausdrehen wollte.

leine = allein 1; 9. Z. B. wenn sie beim Spaziergang von der Hand der Eltern los wollte.

lieb 1; 9. Zärtlichkeitsausdruck, wenn sie die Mutter umarmte.

gut 1; $9^1/_2$. Als sie nach längerem Herumrücken eine bequeme Sitzstellung gefunden hatte, sagte sie *sitzen gut*. Auch *meckt's gut?* wurde gehört.

mal = nochmal und *wieder* s. unter: Numeralia.

c) Adverbien der Redeweise.

ja und *nein*. Beide Worte werden sehr viel gebraucht, niemals aber als konstatierende Stellungnahme (Aussage).

nein. Die Verneinung ist die ganze Zeit hindurch (ebenso wie in der vorhergehenden Epoche) durchaus volitional, keine Bestreitung, dafs etwas sei, sondern die Ablehnung, etwas zu tun, oder die Abwehr gegen etwas, das geschehen soll. *nei!* erfolgt prompt, wenn man ihr einen Auftrag gibt, der ihr unbequem ist, oder wenn man ihr Strafe androht „Willst du ins andere Zimmer?" Will man aber durch Fragen ein aussagendes Nein provozieren, so versagt sie: zeigt man ihr z. B. eine abgebildete, sonst stets richtig benannte Schürze und fragt: „Ist das ein Wauwau?", so kommt nur das mechanische Echo *wauwau* zurück. Diese Probe ist in den verschiedensten Variationen, aber stets mit gleichem Erfolg wiederholt worden.

Seit 1; $8^1/_2$ tritt zu der ablehnenden Negation die fordernde Position hinzu: z. B. „Willst du Suppe?" *nei, pot* (Kompott). Oder: als sie sich morgens nicht anziehn lassen will: *nei tatei!* (Nein, ich will schlafen.) Vorübergehend wird 1; 10 *nei* als blofser Satzteil im Sinne von „nicht" gebraucht, z. B. *nei anzieh* = nicht anziehn! In allen diesen Fällen ist *nei* volitional.

Bald nach 1; 10 endlich beginnt sie in die Phase konstatierenden Negierens einzutreten, doch *nei* wird hierfür noch immer nicht gebraucht. Jetzt widerspricht das Kind, wenn man ihr für Bilder oder Körperteile falsche Benennungen sagt, aber lediglich durch Nennung der richtigen. Beispiel: Der Vater fafst an seine Nase und sagt „Guckeli", H. verbessert *nafse*.

ja tritt in zwei Anwendungen auf. Die eine ist, wie beim Nein, die Stellungnahme des Willens „das will ich" oder „das soll so

sein". Sodann aber erfolgt *ja* oft als rein mechanische Antwortreaktion. Zu den vielen Fragen, die dem Kinde entgegentreten, nimmt es durchaus nicht immer wirkliche Stellung, sei es, weil es den Sinn nicht versteht, sei es, weil es dem Inhalt interesselos oder unaufmerksam gegenübersteht. Da aber in jeder Frage eine Forderung liegt, darauf zu reagieren, so wird mechanisch *ja* ausgelöst. Das Kind antwortet daher auch in negativen Fällen mit dem bequemen *ja*, weil das Nein eine Auflehnung voraussetzt, die nur durch Fragen von ganz anderer Wichtigkeit ausgelöst werden kann.

5. Numeralia und ähnliche Wörter.

Die Entwicklung des Zahlenbewufstseins läfst sich in der gegenwärtigen Phase besonders deutlich erkennen, weil noch das eigentliche Zählen (Feststellen einer Anzahl) fehlt, während zwei Vorbedingungen des Zählens schon vorhanden sind: das Aneinanderreihen gleichartiger Einheiten und das Auffassen einer unbestimmten Vielheit. Bei den Reihungen geht H. entweder analytisch vor, indem sie aus einer simultan wahrgenommenen Vielheit die Einheiten isoliert (*dei fsei dei*) — oder synthetisch, indem sie zu einer Einheit gleichartige sukzessive hinzufügt durch *mehr*, *mal*, *wieder*. Die unbestimmte Vielheit wird durch „lauter" ausgedrückt.

dei fsei dei = eins zwei drei 1; 9. — Früher schon ähnlich als Interjektion gebraucht (*dei dei butz*, s. S. 29). Dann „zählte" sie so die vor ihr liegenden Apfelstückchen; oder sie forderte uns unter Darreichung ihrer Finger oder ihrer Zehen auf *dei dei*: wir sollten zählen. Vorbedingung zu diesem Zählen war, dafs die Einheiten gleichartig waren; ihre verschiedenen Spielsachen wurden nie so gezählt. — Auch *vier* taucht sporadisch, natürlich ohne zahlenmäfsigen Sinn, auf.

mehr, seit 1; 8. Sehr mannigfaltig gebraucht. Beispiele: H. nimmt ein Papierstückchen, dann ein zweites: *mehr*, ein drittes: *mehr*. — Sie zeigt auf den Weihnachtsbaum *is'n das?* Antwort: Weihnachtsbaum. Darauf weist sie auf seitwärts stehende hohe Zimmerpflanzen (Calla, Kaktus): *mehr*. 1; 9 wird sie gefragt: „Wo ist das Bein?" Sie zieht erst eines unter der Decke hervor, sodann das andere: *mehr*. 1; 10 ruft sie beim Bilderbesehen *mehr mehr* als Aufforderung zum Weiterblättern.

wieder 1; 9. Ganz ähnlich wie *mehr* gebraucht. An einer Stickerei entdeckte sie eine der durchlochten Stellen *is'n da?* Antwort: ein Loch. Nun führte sie den Finger an eine andere durchlochte Stelle: *wieder*.

mal = noch einmal 1; $10^{1}/_{2}$. { Als ihr ein Lied vorgesungen worden war, bat sie: *mal.*

laute = lauter. Es wurde 1; 10 gehört, als sie auf einem Zeitungsblatt viele Annoncenhände beisammen sah: *laute siete* = lauter „Siehst du“.

6. Pronomina.

Hier sind vor allem die ersten Anfänge der Ich-Bezeichnung zu erwähnen. Bisher hatte sie die Beziehung auf sich selbst entweder gar nicht, oder durch *hilde* ausgedrückt. *hilde* rief sie, wenn sie etwas haben wollte, was ein anderer hatte; *hilde* nannte sie ihr Spiegelbild und ihre Photographie. Jetzt beginnt sie sich pronominal zu bezeichnen, und zwar viel früher durch possessive als durch personale Pronomina.

meine 1; 10. *meine äppele, meine suppe* mit dem Sinn ihres Anspruchs auf die Dinge.

ich 1; $10^{1}/_{2}$. Es tauchte nur ein einziges Mal auf, um dann für $2^{1}/_{2}$ Monate wieder zu verschwinden. H. sagte *ich* und gleich darauf, sich an die Nase fassend, *hilde.*

Ferner:

du du. Beginnt um 1; 9 aus der früheren rein interjektionalen Bedeutung in die pronominale überzugehen, doch überwiegt noch der Affektsinn des Drohens. Die Mutter hatte sie versehentlich gekratzt; da drohte H. schelmisch *katze* (= kratzen) *dududu!*

n'anten = ein anderes 1; $9^{1}/_{2}$. } Als man dem Kinde an Stelle seines nicht mehr ganz sauberen Taschentuches ein frisches holte, sagte H., die die Absicht merkte: *n'anten.*

7. Konjunktion.

Zu dem schon früher dagewesenen *und* tritt nun

auch 1; 10. Z. B.: Als sie die Mutter schreiben sah, lief sie schnell zum Schub: *auch hol n'scheischeibe* (einen Bleistift).

8. Artikel.

n' = ein wird allen möglichen und unmöglichen Worten vorgesetzt: *n'scheischeibe, n'haun, n'auch.*

9. Interjektionen.

(Die früher nur mechanisch gebrauchten Worte *n'tag* und *danke* sind seit 1; 10 sinnvoll geworden. *n'tag* sagt sie, wenn sie vom Spazierenfahren heimkehrt. *danke*, oder *danke ſön* ertönt 1. bei dargereichten Objekten; 2.. bei ihr geleisteten Diensten

[wenn man ihr z. B. einen Schub öffnet]; 3. beim Weggeben eines ihr lästig gewordenen Spielzeuges.)

Neuerwerbungen:

hopsasa 1; 8½. Beim Überschreiten von Bord- und Türschwellen.

hall hall = halt halt! 1; 10½. Beim Stolpern

aber! 1; 9. Unsern erstaunten Aufruf, z. B. wenn H. sich im Stühlchen aufstellte, wandte sie bei ähnlichen Gelegenheiten an.

na! oder *nu!* 1; 9. Wenn sie auf etwas wartete oder wenn etwas nicht gleich gelang

n'hacker! = ein Racker! 1; 10. „Du bist ja ein Racker" sagten wir oft, wenn sie etwas Unnützes getan hatte. Eines Tages kam sie ins Zimmer, eine irgendwoher entwendete Photographietasche zeigend, und rief schelmisch strahlend: *n'hacker!*

atjḗ = adieu 1; 10.

nacht! = gute Nacht! 1; 10. Das unzählige Male gehörte „gute Nacht" der Eltern war nie nachgesprochen worden, hatte sich aber so fest eingeprägt, dafs sie eines Abends, als die Mutter ihr den Gutenachtkufs geben wollte und die Worte noch nicht gesprochen hatte, spontan selber *nacht!* sagte.

huh! 1; 10½. Sie war in ein kaltes Zimmer gelaufen und rief umkehrend *huh kalt!*

II. Satzbildung.

Noch immer überwiegen die affektiven Satzbildungen; aus den interjektionalen Sätzchen der vorigen Zusammenstellung sind jetzt ausgesprochen volitionale („Begehrungssätze") geworden, die in sehr mannigfaltiger Form auftreten. Daneben stehen Fragesätze; sie enthalten nicht mehr lediglich Was-Fragen, sondern auch Wo-Fragen und Vergewisserungsfragen. Zuweilen gibt sie selbst sofort die Antwort auf diese Fragen. Die vor drei Monaten nur andeutungsweise beginnenden konstatierenden (Aussage-)Sätze sind jetzt schon sehr viel häufiger.

Alle Sätze sind noch Hauptsätze; doch ist ihre Struktur schon recht ausgebildet. Neben der primitiven Form der Verbindung eines Einzelwortes mit einem Vokativ oder einer Interjektion finden wir mehrgliedrige Aneinanderreihungen, logische Entgegensetzungen und grammatische Abhängigkeitsbeziehungen (Sätze mit Subjekt und Objekt, mit Verb und Objekt, mit Subjekt und Prädikatsnomen).

1. Begehrungssätze.

a) Zweigliedrige Vokativsätze.

papa — stühlj! 1; 9 = Vater, setz dich auf mein Stühlchen.
mama — hute! 1; 9. Die Mutter soll sich einen Klotz auf den Kopf setzen.
mama — hilde! 1; 9. Die Mutter soll sich verstecken, Hilde wird suchen.
papa — hein! 1; 10 = Papa, hol mich herein!

b) Abwehrsätze.

Einige Beispiele sind im Wortsatz (4 c) unter *nein* gegeben. Ferner:
nei nei auf! und *nei! auf! lampe!* 1; $8^1/_2$. Ärgerlich gerufen, wenn abends in ihrem Schlafzimmer das Gas ausgedreht wurde.
nei nei, fasche! 1; $8^1/_2$ = nein nein, erst mufs ich Flasche trinken. H. rief es als die Mutter ihr abends schon gute Nacht sagen wollte, ehe sie ihre übliche Flasche bekommen hatte.
stuhl nei nei, schofsel! 1; 10. Sie will nicht auf den Stuhl, sondern auf den Schofs gesetzt werden.

c) Aneinanderreihungen von Objekten.

tinke, fisch, hute 1; $8^1/_2$. Die Mutter hatte ihr öfters aus Papier allerlei Sachen verfertigt, ein Puppenfläschchen gedreht, ein Schiffchen und einen Helm gefaltet. Als nun H. einmal zufällig ein Stück Papier in die Hände bekam, verlangte sie alles drei auf einmal: *tinke* = etwas zum Trinken, *fisch* = Schiff, *hute* = Mütze.
n'apfel, misser, bitte misser, papa! Mit diesem langen Satz wurde 1; $9^1/_2$ die Bitte ausgesprochen, dafs der Vater einen Apfel und das dazu gehörige Obstmesser holen solle.

d) Sätze mit Verb und Objekt.

ansie ahm 1; $8^1/_2$. Der aufgestreifte Ärmel sollte wieder heruntergestreift werden.
pichel, pichel hol 1; 10. Die Mutter soll ihre Serviette holen.
mama, bildä hamele, simmä, hamele bildä, hinten; dada mama eholn 1; 10 = Mama, ich will Bilder haben aus dem hinteren Zimmer; da soll Mama sie herholen. Es ist dies wohl die längste Satzkette, die in dieser Zeit von ihr geäufsert wurde; zwischen den einzelnen Teilsätzen

wurden kleine Sprechpausen gemacht, in denen sie vielleicht Antwort erwartete.

mama, apfel kaufen! 1; 10.

auch hol n'scheischeibe 1; 10½ s. S. 41 unter Konjunktion.

2. Fragesätze.

apfe wo? fragte sie 1; 8½, als ihr die Mutter eine Geschichte vom Apfel erzählte.

natz wo? — hier natz 1; 9. H. hatte irgendwo eine Schere liegen sehn, die sie dann vermifste und schliefslich wiederfand.

miede, miede? stühlj — ja? setzen! 1; 9½. Wir hörten diesen Satz von dem allein im Nebenzimmer befindlichen Kinde; vielleicht war er an uns gerichtet. Sie konstatierte erst — in rhetorischer Frage — dafs sie müde sei, und lief dann zum Stühlchen, in das sie gesetzt werden wollte.

szinken? ja? ẑhol de szinken, ja? wurde 1; 10 von dem hungrigen Kinde gesprochen.

3. Aussagesätze.

sieh doch! kindä lala 1; 9. Sie konstatierte, dafs auf ihrem Puppenklavier (*lala*) Kinder abgebildet sind.

kind — kalt 1; 9. s. S. 36 unter *kalt*.

n'muh is put 1; 9. H. zeigte das zerrissene Bild einer Kuh. Ein vollständig korrekter Satz mit Subjekt und Prädikatsnomen, Artikel und Kopula, auch mit richtiger Wortstellung.

top, n'ander top, das n'top 1; 9½. So zählte H. die Knöpfe an Vaters Rock.

hofs! (= horch) *papa semmel!* 1; 10. Das hungrige Kind hatte Semmel verlangt; der Vater war hinausgegangen. Nun hörte sie dessen Schritte wieder näherkommen und rief aufgeregt jene Worte.

IV. Kapitel.

Drittes Lebensjahr.

A. Sprachfortschritte vom Ende des zweiten bis zur Mitte des dritten Lebensjahres.

Da die nächste synchronistische Zusammenfassung erst nach weiteren 7 Monaten veranstaltet wurde, so mufs die Zwischenzeit durch einen rein chronologischen Bericht ausgefüllt werden, der demnach einen gedrängten Auszug aus unseren Tagebüchern darstellt. Hierbei wird es sich vor allem um Wiedergabe längerer Sprachproben handeln, die mitstenographiert worden sind; doch auch formale und syntaktische Einzelfortschritte werden, soweit sie nicht in die nächste Synchronistik einbezogen sind, Erwähnung finden.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres nimmt der Reichtum der Sprache an Adjektiven stark zu: *gōfse schiffche* = grofses Papierschiff; *āte* (= artige) *kindä; saube taschetuch; feine bett* usw. 1:

Ebenso mehren sich die Begehrungssätze, in denen ein Infinitiv mit einem Substantiv (meist einem Objekt) verbunden ist. „Ich will" ist stets zu ergänzen: *zimmä* (= ins Zimmer) *gehn! lade* (= Schokolade) *essen; zeite* (= Zeitung) *läsen* usw.

Ein erster „zusammengezogener" Satz: *hommt* (= kommt) *de mama und der papa auch!*

Die Oppositionslust bildet sich einen reichen Wortschatz: 2; 0
lafs doch! lafs doch sein! lafs lafs! — will nich! — nä nä oder *nein nein! — ŏch nich nich! — pfui! ŏch pfui!*

Das Sprachverständnis des zweijährigen Kindes ist so ausgebildet, dafs wir Eltern manchen auf H.s Essen, Spielen etc

bezüglichen Gesprächsinhalt, den das Kind nicht verstehen soll, sehr vorsichtig umschreiben müssen.

H.s spontanes Sprechen geht nicht mühelos vonstatten. Oft merkt man ein förmliches Ringen mit der Sprache, besonders, wenn es sich um die Wiedergabe von nicht sinnlich Wahrnehmbarem handelt. Eines Abends, nachdem H. am Tage ein kleines Kind gekratzt hatte, wollte sie der Mutter diese Begebenheit erzählen; sie rang und rang und endlich kam heraus: „*kleine kind.*“ —

Einige Sätze aus diesem Monat.

Fragesätze werden immer häufiger: *kommt da?* (= Wer kommt denn da?) *lingt der papa?* (Telephonklingel) usw. Einen sehr ausdrucksvollen einwortigen Fragesatz sprach sie bei folgender Gelegenheit: Auf dem Spielplatz wollte sie eben nach der Schaufel eines anderen Kindes greifen; plötzlich besann sie sich, als ob ihr hier die Eigentumsfrage aufginge; sie liefs die Schaufel liegen, sah die Mutter verständnisvoll an und sagte: *kind?* = Die Schaufel gehört dem Kind, nicht wahr?

Begehrungssätze: *mama, zeig doch de bilder!* (*zeig* steht hier im Sinne von „lafs dir zeigen“; H. zeigte und die Mutter sollte hinsehen). — *ball pieln! mama ball suchen! komm doch.* — Ferner: *leich* (= gleich) *bā gähn un sand pieln, ja?* — Als sie etwas gekritzelt hatte, holte sie die Mutter: *sieh doch! komm mama, komm, n'schönes, siehste?*

Aussagesätze: Ein ganz korrekter Satz erfolgte auf die Frage, wo ihr Bleistift sei: *hier liegt er doch!* — Als ihr ein Spielzeug herunterfiel, rief sie vergnügt: *n'äde* (= auf der Erde) *liegt, n'äde liegt, hopsassa!* Zum ersten Male tritt jetzt eine Vergangenheitsbezeichnung auf: zu der Begehrung *fasche tinken* gesellt sich nämlich jetzt das Partizipium *fasche tunken,* das nach erfolgter Leerung der Flasche ertönt.

Bei einem Berliner Aufenthalt hatte H. das Telephonieren gründlich kennen gelernt, d. h. oft gesehen und gehört, wie der Apparat behandelt wurde. Auf der Rückreise im Koupé, als H. bereits von all den neuen Eindrücken in einem etwas überreizten Zustande war, entdeckte sie die Heizkurbel, die sie wohl für ein Telephon hielt und sprach aufser vielem uns Unverständlichen folgende Worte in abgehackter Weise wie phantasierend vor sich hin:

wally — omama — isse wach — zeitung — muttä — tante — neineinein — kommt schon — ja? — ach? — was? — Dann forderte

sie mich auf „*ling doch*“ — ich sollte klingeln; dann gings weiter: *dokter* — *tälephon* — *ja?* —

Dieses ganze Gespräch setzte sich aus wirklich Gehörtem zusammen.

Eine Unterhaltung zwischen Vater und Tochter. H. will dem Vater gute Nacht sagen und tritt an seinen Stuhl: *nacht.* „Was willst du mir sagen?“ *nacht.* „Wo gehst du hin?“ *bett.* „Wo bist du gewesen? *bā* (= spazieren). „Was hast du gespielt?“ *pielen sand.* „Was wird die Mama jetzt machen?“ *ansie* (= mich ausziehn). „Und was noch mehr?“ *rumpel rumpel* (= frottieren). *papa, ahm!* (Vater soll sie auf den Arm nehmen.) „Und dann?“ *waschen.* „Wohin soll dich Papa setzen? auf die —“ *wickelemode* (= Wickelkommode).

Gegen Ende des Monats sind die Hilfszeitwörter sinnvoll im Gebrauch und zwar meist in 1. Pers. Sing. Ind. Präs.; merkwürdigerweise ist die Anwendung (mit Ausnahme von lassen) durchweg negativ: *will nich, kann nich, mag nich, dāf* (= darf) *nich, baucht de Hilde* (= H. braucht doch nicht?). *lafs sein.* — Drei Infinitive reiht sie aneinander: *laufen machen lassen!* als sie einen Bleistift auf dem Tisch spazieren führt.

Der neue Monat bringt vor allem das *ich* (vgl. S. 41). Die Mutter will H.s heruntergefallenen Ball suchen, doch Hilde ruft: *suchen ich ball!* das „ich“ stark betonend. 2; 1

Mit vier prägnanten Worten erzählt H. ein ganzes Erlebnis. Der Vater, im Begriff abzureisen, liefs beim Einsteigen in die Droschke seine Touristenflasche fallen; sie ging in Stücke. Fünf Tage später erinnerte sich H. ganz spontan des Ereignisses und erzählte: *papa brrbrr, fasche put* = Als Papa beim Pferd stand, ging die Flasche kaput.

Längere Sprachproben aus dieser Zeit, die beim Betrachten von Bildern mitstenographiert wurden, gelangen in der Monographie „Kind und Bild“ zum Abdruck.

Fragen, die alltäglich an sie gestellt werden, beginnt sie jetzt selbst zur Anbahnung der Unterhaltung zu benutzen. *gut islafen?* Oder sie fragt den Vater: *meckt eichen gut?* 2; 2

Sprachstichproben:

H. kommt plötzlich auf den Gedanken, sie habe keine Strümpfe an: *keine trümpfe an!* Sie guckt auf ihre Beinchen: *sieh doch; hab de trümpfe.*

Das Schürzenband war ihr aufgegangen und hing herunter: *denke an, band elorn* (verloren), *wieder zumachen.*

Sie sucht ihren Sandlöffel; *is'n der löffel? da oben?* Sie guckt auf die Truhe, wo er häufig liegt. *is nich da; schub suchen.* Sie sucht erfolglos. *is'n de löffel? weg!*

2; 3 H. sah zu, wie die Mutter das wenige Tage alte Brüderchen betrachtete; als man es in den Wagen zurücklegte, meinte H.: *heut nug* (= genug) *geseht; wieder macht tatei* (= jetzt wird es wieder schlafen).

Man beachte in den letzten und den folgenden Proben die Partizipien, wie *elorn, geseht, hinetan.*

Wie sie jetzt auch die Herrschaft über das feinere Rankenwerk der Sprache, die Partikeln, zu erwerben beginnt, zeigt folgende Probe. Sie hatte Kakes-Appetit, wagte aber ihren Wunsch nur in der fein umschriebenen Weise zaghaft zu äufsern: *noch nich schon wieder kakes, nein? mögen wieder!* – Doch ihre Selbstvertröstung hielt nicht lange an; wenige Sekunden drauf verlangte sie sehr energisch: *kakes geben!*

Auch steht sie ihrer eigenen Sprache nicht mehr ganz naiv gegenüber: sie kritisiert und korrigiert sich selbst. Beispiele:

Sie sucht einen Bleistift: *is'n e schreibe-schreibe hinetan? de hilde? — hat'n ne schreibe-schreibe hinetan?* Bald darauf verlangt sie Briefpapier zum Schreiben: *lief auch — blief heifst.*

Während bisher das *ich* nur isoliert oder mit dem Infinitiv vorkam, fängt es jetzt an, sich mit der richtigen Verbform zu verbinden: *so müde bin ich!*

2; 4 Mitstenographierte Gespräche während eines Mittagessens.

Als H. zum Essen hereinkommt und in ihr Stühlchen gesetzt wird, konstatiert sie sofort: *garnich suppe da*, und fragt leise die Mutter: *kommte bald de suppe?* Während des Wartens spielt sie mit ihren Löffeln; einer fällt herunter. *hinnehöfen!* (= hingeworfen) — *aufheben!* berichtet und kommandiert sie; auch ein zweiter Löffel fällt: *auch! heb auf! alles hinnehöfen.* Jetzt öffnet sich die Tür, und das Mädchen kommt mit dem Fleisch für uns und der Suppe für H.; *siehste, kommte leisch* ruft sie freudig; doch die Freude verwandelt sich in Kummer, als die Suppe vor sie gestellt wird. *nein, is mama's suppe!* ruft sie und weigert sich energisch, die Suppe zu essen. Sie wird ins andere Zimmer gestellt, bis sie artig ist. — Später, beim Fleischessen, beginnt

das gesättigte Kind die Mutter mit ihren Resten zu füttern: *hier, esse! noch mehr? toffel? hier, noch ein leisch! klein bifschen.* Nur das letzte Stück behält sie sich vor: *hilde leisch essen.* Als H. mit ihrem Essen fertig ist, wird sie aus dem Stühlchen gehoben. Da kommt das Mädchen mit dem Kaffee herein, und flugs merkt H., dafs ihr dieser Gang noch fehlt: *garnich e tasse trinkt,* und sie will wieder ins Stühlchen zurück. Statt der Milch soll sie einen Kake bekommen, und das Mädchen hält ihr eine Schüssel mit solchen zur Auswahl hin. H. wählt lange ohne anzufassen: *welche isse?* Endlich entschliefst sie sich: *hier hab die?* und nimmt einen. —

Andere Sprachproben aus diesem Monat:

Als die Mutter in die Küche gegangen war, um H. die Schinkensemmel zu holen, sagt H. zum Vater, *mama kommt gleich wieder, ja? schinkensemmel holn!* Nach einigen Minuten fragt der Papa: Wo ist denn die Mama? H.: *schinkensemmel gegangen.*

H. spielt mit einem Puppenmann, verwirft ihn und sucht dann: *is'n de mann? woden?* Sie findet ihn liegend: *hat e mann gut elafen!* Die Mutter zieht dem Mann ein Puppenkleid an. *da is er anezogen!* Als die Arme des Mannes in den Ärmeln versteckt sind, sagt sie: *is'n de kleine patschen?* Und als sie durchkommen: *kommt de hand durch.*

2; 5 Während H. mit der Puppe spielte, stenographierten wir mit: *sieh mal, da sitzt se. lafs liegen, ja? mach mal tatei.* Sie hat die Puppe hingelegt. — Nach einer Weile: *siehste, da isse aufgewacht.* Die Puppe verliert die Haare; H. entdeckt unter dem aufgeklebten Schopf ein Loch. *mama, sieh mal, puppe haare, sieh mal an. ach loch ein drin, sieh mal, puppe ein loch hat. — wieder ganz artig, gelt? sieh mal, schöne guckelis, schöne mütze. — steh doch! morgen mittag bā gähn.* —

B. Grammatik (nebst Syntax) des $2^1/_2$ jährigen Kindes.

2; 6 Das Kind bedient sich nun der Sprache seit $1^1/_2$ Jahren und ist in ihrem Erwerb so weit vorgeschritten, dafs eine Inventuraufnahme ihres gesamten Wortschatzes kaum mehr möglich, aber auch nicht mehr von besonderem Interesse ist. Dafür tritt der bisher sekundär gebliebene Gesichtspunkt der **grammatischen** Sprachbeherrschung durch Abwandlung und Verbindung des Wortmaterials in den Vordergrund.

Die Einzelworte werden von nun an nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern lediglich als Beispiele zu den grammatischen Formen angeführt.

Natürlich entspricht eine strenge Einschränkung der Darstellung auf das Nur-Grammatische nicht unserer Absicht; allenthalben drängen sich auch logische und psychologische Gesichtspunkte auf.

I. Formenlehre.

1. Substantiva.

Die weitaus meisten Wörter ihres Sprachschatzes gehören dieser Kategorie an. Alle Substantiva sind noch konkreter Natur; sie sind Eigen-, Gattungs- und Stoffnamen (z. B. *butter*, *brot*). Die Dinge ihrer Umgebung bezeichnet sie sämtlich; in einer neuen Umgebung eignet sie sich sehr schnell die etwa nötigen Ausdrücke an.

Die Flexion der Substantiva ist schon stark ausgebildet. Für zahlreiche Objekte braucht sie Singular und Plural in richtiger Form und Bedeutung: *buch — bücher*, *baum — bäume*, *tante — tanten*, *kind — kinder*. Eine andere Art des Plurals wird mit Hilfe des unbestimmten Zahlworts „mehr" gebildet. Als H. im Deckel der Kaffeekanne ein Loch entdeckt hatte, und gern weitere Löcher gefunden hätte, verlangte sie: *mehr noch e loch* statt „noch mehr Löcher". Wenn sie mit mehreren Puppen spielt, eine nach der anderen ergreift, hören wir *mehr noch ne puppe*.

Von anderen Flexionsendungen ist schon lange das genetivische s da: *papa's*, *mama's*, *hilde's*.

2; 6 hörten wir die erste eigene Wortbildung eines Substantivs durch Zusammensetzung, ein Verfahren, das später sehr häufig angewandt wurde (s. III. Teil, Kap. Zusammensetzungen). Auf einem Spaziergang in der Dämmerung sah H. zum erstenmal einen Stern und rief hoch erfreut *ach, brennt da oben*. Wir sagten ihr, dafs es ein Stern sei, und zeigten ihr später abends noch den ausgestirnten Himmel. Am nächsten Morgen, als wir sie fragten, was sie gestern oben am Himmel gesehen habe, antwortete sie nach einigem Nachdenken: *brennlicht*.

Artikel. Der bestimmte Artikel wird seltener gebraucht als der unbestimmte. Männliche und weibliche Form stehen

meist richtig: *der papa, der onkel, der löffel, de tante, de form* (Sandform), *de milch;* auch „den" kommt vor: *sieh mal, den gofsen Bäg* (Berg). Der unbestimmte Artikel tritt in Verstümmelungen *ne, n, ĕ* auf: *is'n ne pier?* (wo ist denn ein Papier?) *mehr noch e loch* (ein Loch) etc.

2. Adjektiva.

Jede der beiden Gruppen von Adjektiven, die unmittelbar hintereinander aufgetreten waren (vgl. S. 35): a) Ausdrücke für Zustände des Subjekts, b) Ausdrücke für Merkmale der Objekte — hat sich beträchtlich vermehrt, doch die zweite stärker als die erste. Beispiele zu a): *ätig, unätig, unesogen,* zu b): *grofs, klein, hell, laut, eng, schwer.*

Die Flexion ist schon recht mannigfaltig: *schönes buch, guter papa, ätje hilde;* ob mit dem bestimmten Artikel schwach flektiert wurde (z. B.: *der gute papa*), liefs sich nicht feststellen.

Komparation. Auch der Komparativ ist jetzt aufgetreten, aber noch sporadisch und nur in beschränkter Anwendung. Er drückt lediglich Zustände des Subjektes aus, die wunschmäfsig anderen vorgezogen werden; sodann fehlt noch stets die Nennung des zweiten Vergleichsgliedes. Beispiele: Hilde sitzt auf der Erde, die Mutter auf dem Sofa; H. will auch aufs Sofa: *viel föner auf fofa!* — Sie bekommt Suppe, in der Mohrrübchen schwimmen. Als man ihr einen Löffel klarer Brühe gibt, meint sie: *äst e mohrrübe lieber!*

Superlative fehlen noch.

3. Verba.

a) Arten der Verben.

Die Hilfsverben, welche Zeit und Genus bestimmen helfen, „sein" und „haben" sind längst vorhanden; „werden" fehlt noch.

Von haben finden sich folgende Formen: Inf. *haben;* ferner *hab, hat* und die eigentümlichen Kontaminationen *habtse, habst er.* Z. B.: Hilde brachte uns Steinchen, die sie gefunden, ausrufend: *habtse* (= hab ich) *wieder viele,* und sie gab sie uns mit den Worten: *hier habst er* (= habt ihr).

Von sein finden sich: *sein, bin, bist, ist, wasen, wast, wa.* Beispiele *bin affe. bist fettig* (= fertig). — Als man sie nach ihrem kranken Kindermädchen fragte, das sie den ganzen Tag

nicht gesehen hatte, meinte sie: *ebirge wast.* (Im Gebirge war sie.) — Wenn sie vom Spaziergang heimkam, waren ihre ersten Worte an die Mutter: *bā wasen.* (Ich bin spazieren gewesen.) Dies *wasen* ist augenscheinlich eine Kontamination von war und gewesen.

Die Hilfsverben, welche eine Modalität ausdrücken, sind aufser „sollen“ alle längst im Gebrauch. Sie werden meist in der 1. oder 3. Person Sing. angewandt, in Beziehung zu „ich“ oder „Hilde“: *kann schon, mag nich, mufs emal schreiben* (weitere Beispiele s. S. 47). —

Reflexive Verben sind noch kaum vorhanden. Nur die Wendung *da freut* (sich) *de hilde!* wurde notiert.

Impersonale Verbformen werden noch nicht gebraucht. H. sagt nicht: „es donnert“, sondern: *horch, n'dunner!* nicht: „es regnet“, sondern *hägen* (Regen) *daufsen!*

Zusammengesetzte Verben werden viel und in richtiger Anordnung hauptsächlich im Infinitiv und Partizip gebraucht, das Verb an zweiter Stelle. *hinewȯfen* (hingeworfen), *weggereist, fottelaufen* (fortgelaufen), *puttemacht* (kaput gemacht), *zumachen, aufmachen.* — Indes braucht sie auch einige Verben in Formen, bei denen Verb und Präposition getrennt sind; *gehste ba?* (spazieren) neben *bawasen, mach mal auf!* neben *aufmachen, fall nich hin* neben *hindefallen* etc. — Einmal hörten wir, wie sie vom Brüderchen sagte: *guckeli aufmacht.*

b) Konjugation.

Gegenwartsformen finden sich wie schon früher, als Indikativ, Imperativ und Infinitiv.

Beispiele für den Ind. präs.:

Singular 1. Person: *hab'n buch.*
2. „ *machst'n da* = was machst du denn da?
3. „ *macht'n de hilde? — puppe läft. — da sitzt se.*

Plural 1. und 2. Person fehlen noch.
3. Person: *kommen dei vier anten!* (drei vier = mehrere.)

Während früher alle Willensäufserungen durch den Infinitiv ausgedrückt worden waren, differenziert sich hier die Sprache, indem der Infinitiv nur noch für die milderen Wunschformen reserviert bleibt: *kufs gäben, milch haben* — während die energische

Form des Forderns und Befehlens immer mehr vom Imperativ übernommen wird: *gäh weg! passe mal auf! gib her! esse!* —

Die Vergangenheit wird seit einem halben Jahre sprachlich bezeichnet, und zwar — mit Ausnahme des Imperfekts von sein: *wa, wast* — lediglich durch das Partizip des Perfekts. Dies wird in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle schwach konjugiert: *anezieht* (angezogen), *eseht* (gesehen), *geëfst* (gegessen), *egiefst* (vergossen) *etinkt* (getrunken, neben *tunken*) usw. Doch werden die richtigen Formen der stark konjugierten ablautenden Verben bald häufiger, z. B. *weggegangen, hinnewöfen* (hingeworfen), *ummebunden* (umgebunden) usw. Ein eigentümliches Gemisch von starker und schwacher Konjugation ist die Bildung *wehtaten* = ich hab mir wehgetan.

Die Zukunft drückt H. noch nicht durch das Hilfsverb „werden", sondern durch adverbielle Zusätze zum Infinitiv aus, namentlich durch *mågen* = morgen: *mågen baden*; ferner durch *dann*, wenn ein *äst* = erst voranging: *äst tasse trinken, dann kuchen essen.* —

Das erste Passiv hörten wir ganz gegen Ende der hier zu Bericht stehenden Zeit, also 2; 6: *mein schuh, der ist schmutzig gemacht.*

Eigene Verbalbildungen kamen um diese Zeit dadurch zustande, dafs H. einige Zusammensetzungen mit „machen" selbstherrlich verkürzte und das erste Kompositglied als Verb flektierte. Beispiel: Eines ihrer frühesten Wörter war *atze atze* (unser ritsche ratsche machen) = zerreifsen (s. S. 28). Daraus machte sie ein flektierbares Verb: *hab geatzt, mund* sagte sie, als sie mit den Zähnen Brot zerrifs.

4. Pronomina.

a) Personal-Pronomen.

Singular 1. Person. In der Selbstbezeichnung gewinnt das *ich* dem ursprünglichen *hilde* immer mehr und mehr Boden ab. *ich* ist mehr affektiv; es wird bei lebhaften Ausrufen und Begehrungen sowie dort, wo die eigene Person zu anderen in Gegensatz gebracht wird, angewandt: *suchen* ich *ball!* (s. S. 47). Oder: *nein ich, ich!* wenn ihr jemand beim Tragen des Stühlchens helfen will. Oder: *so müde bin ich!* — Mit *hilde* benennt sie sich besonders dort, wo sie in ruhiger, mehr referierender Stimmung ist, daher vorwiegend in bezug auf Vergangenes.

Dekliniert wird das Pronomen noch kaum, nur vereinzelt hörten wir *gib mir, mach mir*.

2. Person: *du* wird noch immer vorwiegend gebraucht als Anruf, meist im Ärger, ohne Verbindung mit anderen Worten. Doch findet es sich in der verstümmelten Form der Volkssprache auch invertiert schon h i n t e r Verben, nie v o r ihnen. *machst'n da? gähste weg? hier hast'n taler.*

3. Person. „Er“: Vater: Lafs den Wauwau tatei machen: H.: *nein, er kann nicht tatei machen.* „Sie“: *da sitzt se!*

Plural. „wir“ und „ihr“ fehlen noch. „Sie“: *sind se alle weggegangen!*

b) P o s s e s s i v - P r o n o m e n.

mein, schon in der letzten Synchronistik vorhanden gewesen, wird jetzt sehr häufig gebraucht, insbes. im Affekt, wenn H. etwas verlangt: *mein buch! meine puppe!* — oder wenn sie sich wehrt, dafs ihr etwas weggenommen werden soll.

Manchmal drückt sie den Begriff „mein“ durch das Wort *dein* aus, nämlich rein nachahmend dann, wenn wir etwas ihr Gehöriges mit „dein“ bezeichnet hatten. So läuft sie z. B. auf unsere Frage: „Wo ist denn dein Buch?“ suchend im Zimmer herum, sprechend: *is'n dein buch?* Als sie ein geliehenes Mäntelchen um hatte, sagte der Vater: „Das ist nicht dein Mäntelchen, das ist Roberts.“ Sie protestierte zunächst: *nein, is meine,* beruhigte sich aber bald und begann nach wenigen Minuten: *is nicht dein mäntelchen, nein?* Sie meinte natürlich „mein“, hatte aber die Umwertung des gehörten Beziehungsworts nicht vollzogen.

„Dein“ im richtigen Sinn und die übrigen Possessiva fehlen. Für die Bezitzanzeige der 3. Person braucht sie den Namen: *mama's* usw. Nur einmal hörten wir den Pleonasmus Name und Possessiv; *is'n* (= wo ist denn) *de hilde ihr stühlchen?*

c) D e m o n s t r a t i v - P r o n o m e n.

Zum Hinzeigen dient meist der betonte bestimmte Artikel. Beispiele: Die Mutter gab ihr ein Stück Papier zum Schreiben, H. weist es zurück: *nein, d i e nich* und auf die Erde zeigend, wo ein anderes Blatt lag: *d e n blief haben!* — Als sie den Vater am Bart zupfte, rief sie *ziepziep hat die!* (die = der).

Nur ganz selten braucht sie *dies: haben dies hier!*

d) Interrogativ-Pronomen.

„Was“ wird zwar nicht ausdrücklich gesprochen, aber ist latent schon lange vorhanden, sowohl in ihren frühesten Fragen *is'n das?*, als auch in den komplizierteren: *hat'n der papa? macht'n de mama?*

welche? taucht sporadisch auf: *welche isse?* (s. S. 49).

5. Adverbia.

a) Adverbien des Orts.

Ortsadverbien werden in grofser Mannigfaltigkeit, sehr häufig, und fast ausnahmslos richtig angewandt, so: *da, dott* (= dort), *hier, düben* (= drüben, z. B. *papa, düben e stuhl setzen* [= auf einen Stuhl]), *dott düben. daufsen* (= draufsen, z. B. *schönes Wetter daufsen*), *dott oben.*

Um 2; 0 wurde das Ortsadverb *zu* oft in seinem Gegensinn „auf“ gebraucht. Wenn sie wünschte, dafs ihr eine geschlossene Tür geöffnet oder ein zugeknöpftes Kleidungsstück aufgeknöpft werden sollte, bat sie: *zu!* Der verlangende, oft flehende Tonfall und die begleitenden Gebärden bewiesen, dafs sie nicht etwa den vorhandenen Zustand des „Zuseins“ konstatierte, sondern den ersehnten Zustand des „Aufseins“ falsch herbeiwünschte.

Das Frageadverb *wo* ist noch zuweilen latent, wie in: *is'n der papa?* Meist aber wird es jetzt ausgesprochen: *wo is'n dein taschentuch?*

b) Adverbien der Zeit.

Diese Gruppe, bei der letzten Zusammenstellung noch fehlend, ist jetzt durch eine ganze Reihe von Ausdrücken vertreten, die Tempo, Reihenfolge oder Zeitlage bezeichnen: *bald, schell* (= schnell), *gleich, mögen* (= morgen), *heute, je zt, gestern, mittag, äst — dann, schon, noch. immer.*

Bemerkenswert ist, dafs die Bezeichnungen der Zeitlage stets nur der Gegenwart und Zukunft, nie der Vergangenheit gelten. *mögen,* ebenso *mögen mittag* bedeuten noch keine bestimmte Zeitangabe, sondern nur eine vage, aber nahe Zukunft. *gestern* wird nur sinnlos nachgesprochen; *äst* (= erst) lediglich gebraucht in Verbindungen wie *äst essen, dann ba gehn,* also futurisch. Es war das erste Zeitadverb das sie sprach (2; 0).

Das Wort *äst* erfuhr dann einen interessanten Bedeutungswandel; er wurde zuweilen als blofse Widerspruchspartikel ge-

braucht, ohne jeden zeitlichen Einschlag. Diese Wandlung ist darauf zurückzuführen, dafs „erst“ von uns oft abwehrend oder verbietend gebraucht werden mufste; wir sagten z. B. wenn sie ihre Semmel vor der Milch haben wollte; „Nein, erst Milch trinken“ und ähnliches. So sagte H. *ä̅st allein laufen*, wenn sie überhaupt nicht an der Hand bleiben wollte; oder auf die bei Regen gestellte Frage des Vaters, ob schönes Wetter sei: *nein hägn* (= Regen) *ä̅st*.

Zeitfragen fehlen noch gänzlich, und demgemäfs auch die Frageadverbien „wann“ und „wielange“.

c) Adverbien der Art und Weise.

Sie sind, abgesehen von einigen stereotypen Wendungen, wie *gut deslafen, meckt* (= schmeckt) *gut, danke schön*, noch immer ziemlich selten.

d) Adverbien der Redeweise.

Die rein volitionale Bedeutung von *ja* und *nein* (vgl. S. 39) ist seit 2; 0 überwunden; H. konstatiert jetzt auch mit diesen Wörtern zustimmend oder bestreitend. Die ersten Beispiele für das konstatierende *nein* sind folgende: *mama kalt?* (H. betastet die Wange der Mutter und merkt, dafs sie warm ist) *nä!* — H. will ihre Suppe nicht essen; der Vater will ihr suggerieren, sie schmecke doch so gut: *nein, meckt nich ſsön!* — Nach dem Spaziergang war ihr die Mütze abgenommen worden. Als der Vater ihr nun scherzend einreden wollte, sie habe noch eine Mütze auf, rief sie energisch *nein*. — Die Fähigkeit, mit *nein* zu konstatieren, erstreckt sich, wie die Beispiele zeigen, zunächst nur auf die unmittelbare Gegenwart, nicht auf die Vergangenheit.

Über ein *nein*, das zwischen der volitionalen und konstatierenden Bedeutung eine eigentümliche Zwischenstellung einnimmt und sich auf die Vergangenheit bezieht, vergleiche die Monographie Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit, S. 30.

6. Präpositionen.

Diese vor einem halben Jahre noch fehlende Kategorie ist jetzt in einigen Exemplaren vertreten. Wir konnten feststellen: *mit (mit'n papa)! bei (bei de mama); nach (hause); auf (auf'm kaiserwillempla z, auf de bank); in (ins bett); ohne* (der Vater sagte scherzhaft zum ausgekleideten Kind: „Jetzt werden wir gleich spazieren

gehn“; H. antwortete fast weinend: *nein, nich ohne* — [Kleider zu ergänzen]).

7. Numeralia.

a) Zählen.

Die Fähigkeit des Zählens ist im abgelaufenen Halbjahr beträchtlich über das primitive *dei ſei dei* hinausgekommen. 2; 1 zählte H. einmal eine Reihe von Taschentüchern etwa in folgender Weise: *ei, ſei, vittel, vittel, dei, vittel* usw.; hier haben unsere Uhrangaben (wie $^3/_4$2 u. ähnl.) mitgewirkt. 2; 2 spielte sie mit vier Puppen, die sie fortwährend die Plätze wechseln liefs; hierbei zählte sie mehrmals hintereinander ungefähr so: *ſei, dei, fünf, sechs, ſei, ſei, sechs, dei.* Einen Monat später zählte sie abgebildete Kinderwagen in einem Prospekt: *ſei, dei, fünf, sechs, acht,* also zwar mit Auslassungen, doch in richtiger Reihenfolge. Häufig sagt sie *ſei, dei, vier,* namentlich bei sukzessiven Eindrücken, so: *ſei dei vier tanten!* als im Wald eine Schar barmherziger Schwestern nach und nach sichtbar wurden.

b) Bestimmte Zahlwörter.

Die Einheit wird richtig begriffen und bezeichnet: wenn sie nur eine Puppe in der Hand hat, ruft sie: *eine puppe, eine puppe!* (2; 2). Ebenso werden oft zwei Dinge richtig *ſei* genannt: *ſei hoppeheiter* (zwei Reiter). Für zwei (oder auch drei) Personen braucht sie zuweilen *alle beide,* z. B. wenn Vater und Mutter sie zugleich küssen sollen, oder wenn sie mit der Mutter zusammen ein Körbchen trägt.

c) Unbestimmte Zahlwörter.

alle wird in den Verbindungen *alle beide* (s. oben) und *allesam* (= alle zusammen) angewandt: *allesam ball spieln!*

viel wird richtig im Gegensatz zu dem noch nicht gesprochenen „wenig“ angewendet. Als die Mutter ihr ein paar Pflaumen auf den Teller legte, meinte sie unzufrieden: *ach nä, viel!* — H. läfst sich ein paar Pickelchen am Bein von der Mutter „gesund pusten“, dann pustet sie selbst und fragt *viel?* Die Mutter sagt „ja“ und H. fragt weiter: *dei, vier?* Ob sie damit die nötigen „Pustungen“ oder die vorhandenen Pusteln zählte, war nicht klar. Jedenfalls wollte sie das *viel* durch eine Zahl näher bestimmen.

Über *mehr noch ein* vgl. S. 50.

keine: keine trümpfe an.

enug = genug. Beim Essen heifst es oft: *hab enug.*

8. Konjunktionen.

und ist noch immer die einzige Konjunktion, durch welche wirklich zwei Sätze oder Satzteile verbunden werden. Die anderen: *auch, aber, doch* stehen ohne Verknüpfungsfunktion mehr interjektional: *schmeckt aber gut! — aber doch!* (als Widerspruch).

9. Interjektionen.

Kein berichtenswerter Fortschritt mehr.

II. Syntax.

Der Fortschritt der Syntax gegen die letzte Synchronistik ist im wesentlichen nur ein quantitativer. Denn das qualitative Hauptmerkmal, die Beschränkung auf Hauptsätze und deren parataktische Verbindung, bleibt auch in dem abgelaufenen Halbjahr bestehen. Erst ganz zum Schlufs dieser Berichtsperiode, also mit $2^1/_2$ Jahren, wurde der erste Nebensatz gehört.

Zu allem Folgenden finden sich in den Sprachproben des Abschnitts A dieses Kapitels zahlreiche Beispiele.

Dem Inhalte nach dienen ihre Hauptsätze zum Ausdruck für Aussagen über Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit, für Begehrungen und Befehle, für Ausrufe und für Fragen. Ihre Fragen gehen auf das Was, sehr häufig auf das Wo, auf Vergewisserung von Überzeugungen und Wahrnehmungen (*kommt de bahn? ja?*) und auf Anteilnahme an dem Ergehen ihrer Lieben (*meckt eichen gut?*). Die Fragewörter Was und Wo bleiben noch öfters unter der Sprachschwelle. Zeit- und Kausalfragen fehlen.

Der Struktur nach sind ihre Hauptsätze nach der üblichen grammatischen Terminologie einfache, einfach erweiterte (*mama, komm kufs'che geben*) und zusammengezogene (*kommt de mama und der papa auch*). Der wichtigste Fortschritt aber besteht in der starken Verwendung von Satzketten, deren Glieder zwar grammatisch noch in blofser Parataxe zueinander stehen, logisch aber schon mannigfache Beziehungen und auch Unterordnungen ausdrücken sollen.

Folgende Formen finden sich:

Die erweiternde Satzverbindung: *mama weggelauft, papa läft tatei.*

„ aufzählende „ *äst ansie, dann bā gähn. —*
leich (gleich) *bā gähn und sand pieln.*

Die adversative Satzverbindung: *saubä nich taschentuch: bäbä taschentuch.*

nein die nich; den lief haben.

„ begründende „ *is nicht da schieben, kann nich mahle mahle* (H. pflegte sonst mit ihrem Breischieber in der Tasse zu quirlen, zu „mahlen“). — (Sie vermifst ihren Sandlöffel:) *is nich da, schub suchen.*

Derjenige Satz, mit dem sie aus der parataktischen in die hypotaktische Phase übertrat, lautete: *papa sieh mal — hilde macht hat.* Obwohl das verbindende „was“ fehlt, so liefsen Tonfall, Akzent und Wortstellung keinen Zweifel, dafs es sich um einen regelrechten Nebensatz handelte.

Aufser den rein grammatischen Merkmalen hat die kindliche Syntax im vorliegenden Entwicklungsstadium noch zwei Eigenschaften, durch welche sie sich von der Normal-Syntax unterscheidet, die Knappheit des Ausdrucks und die eigentümliche Wortstellung.

H.s Sprechen ist noch immer das Herausheben des Wichtigsten und Wesentlichsten; all das Flick- und Füllwerk der Sprache, das in Partikeln, Fexions- und Beziehungswörtern besteht, wird mit vollster Willkür behandelt. Und wenn sie sie zuweilen auch mit überraschender Sicherheit zu gebrauchen weifs (vgl. etwa den Satz: *noch nich schon wieder kakes?* S. 48), so läfst sie sie wieder in anderen Fällen völlig unter der Sprachschwelle liegen und redet im Telegraphenstil (vgl. *papa brr*, *fasche put* S. 47 und: *kind?* S. 46). Geht man die Sätze in den Sprachproben durch, so findet man nur ganz selten solche, die im Sinne der Umgangssprache vollständig sind. Dabei sind ihre Sätze nie unverständlich oder auch nur mehrdeutig; hat sie doch in Wortstellung, Betonung, Stimmbewegung und begleitenden Gebärden vollgültige Ersatzmittel, um die nicht durch besondere Worte dargestellten Beziehungen zu kennzeichnen. So waren ihre Was- und Wo-Fragen, obwohl gerade die unterscheidenden Fragepartikeln „was“ und „wo“ meist ungesprochen bleiben, ihrem Sinne nach niemals zweifelhaft. Das Analoge gilt von dem oben genannten ersten Nebensatz des Kindes.

Bezüglich der Wortstellung ist zunächst hervorzuheben, dafs die Normalstellung in H.s Aussagesätzen nicht diejenige ist,

die jede Grammatik als „normale“ nennt: erst Subjekt, dann Prädikat: die Rose ist rot, der Baum blüht. Nennt das Kind überhaupt das Subjekt — überall dort, wo es selbstverständlich ist, wird es ja ganz weggelassen — so steht es viel häufiger nach als vor dem Prädikat. Sätze wie: *ne muh is put; papa läft* sind viel seltener als die invertierten: *hat e mann gut elafen!* — *kommt de hand durch!* — *kommste leisch!* (da kommt das Fleisch) — *is nich da schieben* (= Breischieber) usw. Für das Kind ist eben das Normale nicht das nüchtern sachliche Berichten, sondern das affektvolle Ausrufen auch bei scheinbar gleichgültigen Aussagen.

In vielen anderen Fällen ist an ihrer Wortstellung wieder die souveräne Willkür bemerkenswert, durch welche manchmal Wortfolgen entstehen, die der Umgangssprache fremd und daher auch vom Kind nie gehört worden sind. Beispiele und psychologische Analysen finden sich im dritten Hauptteil, Kapitel Wortstellung.

C. Sprachproben aus der zweiten Hälfte des dritten Jahres.

Wir lassen wieder aus der Zeit bis zur nächsten Synchronistik einige mitstenographierte längere Sprachproben in chronologischer Reihe folgen.

Monolog im Bett vor dem Einschlafen. Als ganz kleines Kind hatte H. abends nach dem Trinken, ehe sie einschlief, oft viertelstundenlang Lall-Laute grofsen Wohlbehagens ausgestofsen; später pflegte sie dann ihre ganze Zufriedenheit in wenigen, ihr geläufigen Worten zu äufsern, indem sie einen Abend fast nur *mama* oder *papa* sprach, sang, jauchzte, an anderen Abenden ihren eigenen Namen oder sonst etwas plauderte. Allmählich mit wachsendem Sprechvermögen gestalteten sich aus diesen Lallmonologen regelrechte Selbstgespräche. Man mufs sich ihre kleinen Tageserlebnisse alle bunt durcheinander gewürfelt denken, um ein Bild des jeweiligen Monologes zu erhalten. Die Art des Sprechens war erzählend, so wie die Mutter ihr zu erzählen pflegte, aber auch anredend und fragend. Sie spielte und unterhielt sich im dunklen Zimmer mit ihren Puppen, Tieren und anderen Spielsachen, die sie weder da hatte, noch sehen konnte.

Einmal gelang es, aus dem Nebenzimmer das folgende Bruckstück eines solchen Monologs mitzuschreiben.

(Man hatte dem Kind direkt vor dem Schlafengehen den helleuchtenden Mond gezeigt.) *schön brennt der mond, — schön kalt der mond, ja. mond ansehen, mama mitkommen. — — bahn steigen, breslau faden* (fahren), *ja? dann wieder mond ansehen, schöner mond. dann gehn wir wieder ba, laufen, wieder aussteigen. — breslau faden, äst die tante noch reinkommen, kind auch noch reinkommen* (wohl in die Bahn), *hand gäbn, grofse tante, ja, ja, hilde auch mitkommen — morgen mittag äst laden gähn, einkaufen, butter kaufen, laufen de hilde ganz allein weg, nach hause schönen teppich bringen, na also! —* 2; 8

drei schöne soldaten, rumtumtumtumtum, die roten soldaten hat die ruttutu (Trompete und Trompetenton). *dann gehn wir los, tanten wieder mitkommen. — puppenwagen kaufen, will noch kaufen einen schönen puppenwagen; decken noch, mama kaufen. kriegt de kleine puppe ein hemdchen, ein schönes mäntel, eine mitze auch noch, zubinden, ja? einen kleinen hut aufsetzen. —*

(Ferner kam in der Geschichte eine Radelphantasie vor:) *grofse radel gehen lassen, auch noch alle beide radel, papa, mama, wieder runter. tante radeln lassen und die kleine radeln lassen — —* (usw.).

Dafs hier auf solche Weise ihre kleinen Erlebnisse, ihre Spaziergänge, auf denen sie oft mit uns Einkäufe macht, auf denen sie Soldaten, Kinder, Radler, Bahnen, Tanten etc. sieht, wieder vor ihrem lebhaften Geiste Revue passieren, ist klar. — Auch Wünsche, deren Erfüllung sie brennend herbeisehnt, spielen eine Rolle: *puppenwagen kaufen.*

Es mag auf den ersten Blick seltsam erscheinen, dafs H. fast nur in Infinitiven redet und die Ichform fast ganz vermeidet; ferner, dafs die ganze Sprechweise etwas Unbeholfenes hat im Gegensatz zu ihrem gewöhnlichen Sprechen. Die Erklärung liegt darin, dafs H. die mütterliche Art des Erzählens nachahmt. Die Mutter spricht viel von dem, was man „nachher", morgen, usw. tun werde, z. B. „dann wird de Mama mit der Hilde ba gehn, dann werden wir eine Puppe kaufen" u. dgl. mehr. — Vielleicht trägt auch die schläfrig träumerische Verfassung dazu bei, dafs sie in die bequeme und primitive Sprechweise einer früheren Phase zurückfällt.

Zwei Monate später stenographierten wir ihr Sprechen während eines Puppenspiels mit. 2; 10

„*puppe weint.* (Mutter: mufst ihr ein Lied singen.) *larallala, hab schon esungen. komm zu deine mutter* (sagt sie zur Puppe); *sieh*

mal, da is deine mutter (auf die Mutter zeigend). *ich hab' so einen ganz feinen kinderwagen. — puppe weint. puppe lacht eben von hilde* (die Hilde an). — *ach, die puppe macht so ein böses gejischt. puppe lacht. die puppe verzählt von mir* (= erzählt mir etwas). *puppe, zähl mal mutter.* (Setzt der Mutter die Puppe auf den Schofs. Mutter: Hilde soll was erzählen, von Rotkäppchen.) *kann nich, nein; von wittchen* (Schneewittchen) *kann hilde auch gar nich erzählen.* —

puppe schläft gleich. (Flüsternd:) *puppe schläft; mufst ganz leise sein. anefangen schreit se. de puppe ha gut eschlafen, de puppe will die bilder ansehn; wo is denn das bilderbuch?* (H. bekommt es und beginnt es anzusehen; plötzlich:) *puppe mufs in bank setzen.* (Setzt sie auf ihr Tischchen.) *ach ekährt, is doch ekährt!* (Verkehrt lag das Buch; es wird richtig gelegt.) *nu sieh mal, puppe, sieh mal, und da is ein ganz schönes bild, jaa? puppe hat schon esagt* (soll heifsen, hat schon geantwortet). (Mutter: Du mufst ihr erzählen, was auf dem Bilde ist) *tanten und onkel und ein günther und is tot.* (Tot wohl von dem Mädchen für „Liegen" übernommen; das Kindchen auf dem Bilde liegt in der Wiege.)

(Dazwischen fällt H. etwas anderes ein:) *ich habe schon von tiere ekauft, ein ganz kleines bilderbuch hab ich ekauft* (Tierbilderbuch), *das liegt bei papa; nein, bei mir liegt in schrank.* —

3; 0 Ganz kurz vor Vollendung des 3. Jahres stenographierten wir noch ein „Puppenspiel" mit.

„*de puppe lacht immer, wenn de hilde kommt. du mufst doch nich so unezogen sein, du mufst doch atig sein. un de puppe hat immer so ein grofses ejischt emacht, die puppe immer zu uns.* (Zum Vater:) *die puppe ewifs wieder weinen* („wird" zu ergänzen). (Vater: warum denn?) *wenn hilde lala macht so laut.* (Dies ist eine Erinnerung an des Brüderchens Weinreaktion auf laute dumpfe gesungene oder gespielte Einzeltöne.) (Zur Puppe:) *du mufst doch atig sein, wenn hilde singt. nu, puppe, du bist ja atig, willst nich mehr schrein?* (Zur Mutter:) *wie sich die puppe freut! wie de puppe dasitzt! wie de puppe freut hat heute! siehste, jetzt wird de puppe einebettet.* (H. fingiert Schreien der Puppe und ermahnt sie:) *hat das de hilde eboten?* (= nicht verboten?) *hat doch de hilde eboten!* —

ach, wie de puppe lacht! die macht immer ein nügtes (vergnügtes) *ejischt, wie der günther* (Bruder).

nich zu mama gehn, die schläft. du bist ja ein niekliche püppchen. du kannst doch noch nicht laufen, du bist ja noch so klein. —

V. Kapitel.

Viertes bis sechstes Lebensjahr.

A. Grammatik (nebst Syntax) des 3 Jahre 2 Mon. alten Kindes.

Die folgende (letzte) Synchronistik wurde von uns veranstaltet, 3; 2 als Hilde eine etwas mehr als zweijährige Sprachentwicklung hinter sich hatte. Wortschatz, Formenbildung und Satzbau haben nunmehr annähernd das Niveau der elementaren Umgangssprache erreicht.

I. Formenlehre.

1. Substantiva.

Noch immer hat H. lediglich konkrete Substantiva. Wörter, die eine individuelle Beziehung von Person zu Person ausdrücken, beginnt sie hier und da in ihrer Relativität zu verstehen. So weifs sie, dafs ihre Eltern auch die Eltern des Brüderchens sind.

Die Substantiva dieser Periode erhalten ihr Gepräge durch auffallend viel spontane Neubildungen, die teils durch Zusammensetzung (*steinmann, fenstertür*), teils durch Ableitung (*kloppe, naseputzer*) entstehen. Manche dieser Worte klingen ebenso wie bekannte Worte der Umgangssprache, z. B. *korbwagen, haustiere*, sind aber vom Kinde selbständig und auch mit anderer Bedeutung gebildet worden. Eine Aufzählung sämtlicher Neubildungen findet sich im dritten Hauptteil, Kapitel Zusammensetzungen und Ableitungen.

Flexion. Der Genitiv kommt noch immer lediglich in der vorgestellten artikellosen Form des „sächsischen“ Genitivs vor: *mutter's hut*, niemals „der Hut der Mutter“. — Neu tritt hierzu der Dativ: *ich will's der mutter sagen.* — *was machste denn mit der decke und den füfsen?* — Der Akkusativ wird oft richtig ange-

wandt, zuweilen aber noch mit dem Nominativ verwechselt. H. sagt sowohl: *hab den stuhl ehaut* (gehauen), wie: *hab der stuhl ehaut*.

2. Adjektiva.

Beide Gruppen von Adjektiven vermehren sich stark a) subjektive Zustände: *uněschickt, komisch, schlecht, traurig, alt, etrübt, egnügt* (vergnügt), *emütlich* (gemütlich), *ȍntlich* (ordentlich), b) sinnenfällige Merkmale der Objekte. Fast alle Sinnesgebiete sind vertreten. Optische Merkmale: *dunkel, hell, schwarz* (= dunkel), *weiſs* (= hell) *rot, blau, grün* (unbestimmte Ausdrücke für Farbiges), *sauber, rein, schmutzig*. — Akustische: *leise, laut, ruhig, still*. — Tast- und Muskelsinn: *breit, hart, weich, schwer, naſs, trocken*. Geschmack: *sauer* (Apfel). „Salzig“ fehlt noch; iſst sie Salz, so schreit sie, hat aber keine andere Bezeichnung als: *nich so viel zucker!* — Geruch: Über Geruchseindrücke äuſsert sich H. erst in allerletzter Zeit, aber ohne besondere Epitheta zu gebrauchen. Doch fehlen solche ja auch der Vollsprache.

Flexion. Starke und schwache Flexionen werden jetzt richtig differenziiert: *guter papa*, aber: *der gute papa; schöne blumen*, aber: *die schönen blumen*.

Komparation. Der Komparativ wird sehr häufig gebraucht; doch wird das zweite Vergleichungsglied immer noch nicht mitgenannt. Aber ihre Komparative drücken jetzt nicht mehr lediglich subjektive Zustände aus, die sie herbeiwünscht, sondern auch objektive Merkmale, die sie konstatiert. So sagt sie zum Vater: *du bist schon gröſser, gelt?* (zu ergänzen: als das Brüderchen).

Eigene und falsche Komparativbildungen begegnen zuweilen. 3; 2 sagte sie, als sie wünschte, daſs ein Bleistift tiefer in seine Hülse gesteckt werden solle: *noch reiner!* = noch mehr hinein. Neben *besser* wird selten das falsche *guter* gebraucht (2; 7: *gemüse schmeckt guter*).

Superlative fehlen noch immer.

3. Verba.

a) Arten der Verben.

Hülfsverben. Zu *sein* und *haben*, die einige Formen mehr als früher aufweisen, tritt jetzt neu *werden* mit den Präsensformen *wer* (= werde) und *wirst*, und dem Partizip: *bin so naſs ewǒden*.

Die übrigen Hilfszeitwörter, welche früher fast nur in der

1. u. 3. Pers. Sing. vorkamen, variieren jetzt mannigfaltig: *willste, sollste nich, dürfen wir nicht; ich sollte* (oder *ich wollte*) *doch ein ei haben* usw. — *lassen* wird in ziemlich komplizierten Wendungen richtig gebraucht: *ach du, laſs einedeckt sein* (sie wollte nicht, daſs man die Puppe aufdeckte); *hände waschen lassen.*

Reflexive Verben treten spärlich auf: *haste dich estoſsen? schauder mich; da freut sich de hilde.*

Ein, zwar nicht grammatischer, doch wichtiger logischer und psychologischer Fortschritt besteht in dem Auftauchen der abstrakten Verben: *denken, meinen, scheinen, glauben.* Beispiele: *hab' ich edacht, puppe weint. — nein, da unten mein ich. — das glaub ich noch nich, ob's heut speise gibt.* Ferner werden sinnvoll gebraucht: *stören, verbieten, vergessen, verlieren.* —

Eigene Verbalbildungen treten seltener auf als eigene Substantivbildungen: *emillet, gemilcht.* Vgl. hierzu die Zusammenstellung des Kapitels „Ableitungen“ im dritten Hauptteil.

b) Konjugation.

Gegenwart. Die Präsensformen des Ind. und Imperat. sind wohl sämtlich vorhanden. Selbst *kommen se doch!* hörten wir. Der Infinitiv als Wunschform tritt immer mehr zurück hinter der flektierten Verbform mit *ich.*

Die Vergangenheit wird fast nur perfektisch ausgedrückt, wobei die Zusammensetzung mit *sein* und *haben* stets richtige Anwendung findet. Beim Partizipium spielen noch immer die schwachen Falschbildungen eine, freilich stetig abnehmende Rolle: *ěschmeiſst, ěschiebt, ěhaut* (= gehauen). — Das Imperfekt wird nur bei Hilfsverben gebraucht, so von *sein* und *haben* (s. schon S. 51), ferner *sollte, wollte.* — Das erste Plusquamperfekt wurde notiert: *ich war schon bā* (= spazieren) *ěwesen.*

Zukunft. Hier ist der Hauptfortschritt innerhalb der Konjugation zu verzeichnen; das *werden* hat sich eingestellt und wird mannigfach und stets richtig gebraucht. Z. B.: *ich wer se in de küche mal fragen, ob se hierherkommt. — wenn du ne puppe sein wirst, dann wer ich mit dir spazieren gehn.* — Auch das Futurum II ist dem Sinne nach da, allerdings in der auch uns geläufigeren Form des Perfektums. Beispiele: Als H. einen Auftrag erhielt, gab sie zur Antwort: *ach gleich, wenn ich de bilder gesehn habe.* Oder: sie wollte während des Suppeessens noch nichts von dem zweiten Gericht haben: *noch nicht; wenn ich aufgegessen habe.*

Passivische Wendungen kommen hin und wieder vor. Als man ihr verboten hatte, die Finger abzulecken, fragt sie: *wird nicht eleckt? — hier is schon tür aufemacht* u. a. m.

4. Pronomina.

a) Personal-Pronomen.

Das „*ich*" hat jetzt die Selbstbezeichnung *hilde* zum gröfsten Teil verdrängt; zuweilen wird *ich* durch *selber* verstärkt: *ich wer selber halten. mir* und *mich* werden viel gebraucht; *mir* zuweilen an Stelle von „mich": *haste mir ekratzt.*

du ist vollständig in Übung: *du sollst es machen. willste, biste* usw.

Zu *er* und *sie* tritt jetzt *es: hat's eregnet?*

Auch *wir* wird gebraucht: *so was machen wir nicht.*

b) Possessivpronomen.

Auch hier ist das Pronomen *mein, meine, meins* fast ganz an Stelle der Selbstbezeichnung *hilde's* getreten.

Mit *dein* kommen die früheren Verwechslungen (s. S. 54) nicht mehr vor. Auch die Beziehung ihrer eigenen Person zu den Eltern bezeichnet sie richtig mit *dein*; z. B. antwortet sie auf des Vaters Frage: wer kommt da? *deine hilde.* Wenn man ihr verbietet, etwas zu nehmen oder anzufassen: *is das deins?*

Auch für die 3. Pers. Sing. wird hin und wieder das Possessiv gebraucht, fast nur *sein* und *seins* (auch für „ihr"). Vater und Mutter hatten aus Spafs die Hüte vertauscht: *aber jetzt soll mama wieder seins aufsetzen.*

Für ihr und ihres Brüderchens Schlafzimmer sagte sie ganz zu Ende dieser Zeit: *unser schlafzimmer.*

c) Demonstrativ-Pronomen. d) Interrogativ-Pronomen.

Keine erwähnenswerten Fortschritte seit der letzten Synchronistik (s. S. 54/55).

e) Relativ-Pronomen.

Diese Kategorie beginnt 3; 0 aufzutauchen: *noch ein stückel, was da steht, was anderes* — verlangt sie bei Tisch. *ach gib mir doch de kirschen, die neuen, die wir ekauft haben.*

f) Indefinit-Pronomen.

man. jemand. Beispiele: *da draufsen klopft jemand. — ach doch ĕwifs* (= gewifs) *darf man reifsen.*

5. Adverbien.

a) Adverbien des Ortes.

Neuerwerbungen zu den S. 55 genannten: *unten, vorn, hierhin, drin, hierein, hierüber, dadrüben.* Beispiele: beim Ballspiel sagt sie: *ich geh hierüber und du bleibst dadrüben. — is noch mehr drin? — das liegt doch hierhin!*

Zu dem Frageadverb *wo* ist jetzt auch *wohin* getreten.

b) Adverbien der Zeit.

Die Zeitbegriffe haben sich beträchtlich vermehrt und geklärt.

heut und *morgen* und ihr Verhältnis zueinander wird richtig angewandt. Beispiele: Als das Brüderchen ausnahmsweise im Wagen liegend die Flasche trank, empfing H. die heimkehrenden Eltern: *günther trinkt heut wieder in wagen; heut nich in ne fufsbank.* — Am Vorabend ihres Geburtstages hatten wir ihr mehrmals gesagt: morgen hat die Hilde Geburtstag. Am nächsten Morgen wachte sie dann mit den Worten auf: (was) *is'n heute los? is heut mein eburtstag?*

nachmittag, abend, früh. nachmittag wird wörtlich für die Zeit unmittelbar nach dem Mittagessen gebraucht. *früh* ist in der Anwendung noch nicht klar.

schon wieder; nachher.

vorhin, eben. Mit diesen Adverbien findet nun auch die Vergangenheit, die in der vorigen Synchronistik fehlte, Bezeichnung, zunächst natürlich nur die jüngste Vergangenheit. 2; 7 konstatierte sie, als sie der Mutter einen Kufs gegeben hatte: *übn mama lieb ėhabt.* Und 3; 9 sagte sie am Nachmittag, nachdem sie sich am Vormittag den Finger etwas geritzt hatte: *vorhin der finger immer weh etut.*

Die Frageadverbien „wann?“ und „wielange?“ fehlen noch immer.

c) Adverbien der Art und Weise.

Diese sind — im Gegensatz zur letzten Synchronistik — jetzt sehr häufig geworden. Die meisten enthalten Gradangaben, sei es dafs sie zur Verstärkung dienen, wie *selbst, selber* (*ich selber*), *ganz, sehr, zu, einfach* — sei es dafs sie einschränken sollen: *blofs, nur.* Beispiele: *da steht de puppe ganz grofs. — mufste* (= da mufst du) *einfach das bett zusammenschlagen. — ich wer nich de teller waschen, ich wer blos andres waschen.*

Auch der subjektive Gewifsheitsgrad wird jetzt (ebenso wie durch Verben *glauben, scheinen* usw.), adverbiell ausgedrückt durch *ẽwifs* (= gewifs), *escheinlich* (= wahrscheinlich), *vielleicht, wohl.* Beispiele: *ach, doch ewifs darf man reifsen! — da kommt wohl de mama?*

Vergleichende: *so, anders, wie. — hast ein hemdchen an wie de jette.*

Ganz sporadisch hören wir auch „warum", in der Form *wellrum denn?*, die augenscheinlich eine Kontamination des fragenden „warum" und des antwortenden „weil" ist. Das eigentliche Warum-Fragealter setzt aber erst mit $3^1/_2$ Jahren ein.

6. Präpositionen.

Seit 2: 9 etwa werden Präpositionen in der Sprache des Kindes häufig, zum Teil in sehr falscher Anwendung.

Die Vorherrschaft hat *von*, das fast die Rolle einer Universalpräposition spielt, wie folgende Beispiele zeigen.

Richtiger Gebrauch des *von*: „Von wem hast du das bekommen?" *von de mama. — nein, von wittchen* (= Schneewittchen) *kann hilde nicht erzählen.*

von statt des Dativs: *puppe erzählt von mir* (= erzählt mir). — *sage mal von puppe guten morgen. — das gehört von de hilde.* —

von statt des Akkusativs und statt „mit". *bissel eindecken von günther* (= den G.), *bissel eindecken von decke* (= mit Decke).

von statt „für": *das taschentuch ist zu grofs von* (= dafür).

von statt „zu": *ein löffel von sandspielen. — is der schnee von essen?* — (Zur im Wagen liegenden Puppe:) *das kleidchen brauchst du nicht von mitschlafen, puppe.*

von statt „über": (Brüderchen lacht bei ihrem Tanzen:) *jetzt freut er von de hilde.* —

von statt „in": (Vater soll in die Puppenflasche ein Stückchen Papier stecken:) *rein stecken von flasche.* —

Doch werden die in obigen Beispielen durch *von* ersetzten Präpositionen auch oft richtig gebraucht: z. B.:

für: (Mutter nimmt einen Apfel) *für hilde!* (Mutter erstaunt: „soll das die H. haben?") *nein, is für papa. — eine ganz neue badepuppe hab' ich ekauft für dir.*

in: is papa in arbeitszimmer? — *in* wird häufig statt „auf" gebraucht: *puppe liegt in bauch. — will in schofs setzen.*

zu: ich bin zu küche gegangen. *zu* statt „bei“: *ich will essen zu mama.*

nach: hier sind wir schon nach hause. Dies fälschlich gebrauchte *nach* ist lange Zeit nicht auszumerzen.

bei wird richtig gebraucht.

ohne wird richtig angewandt, aber auch in der Verbindung mit *mit: ach, dann kann ich mit ohne seife waschen.* —

Seit 3; 0 werden die Präpositionen nicht mehr nur in konkret räumlichem, sondern auch in abstrakterem Sinne, zur Bezeichnung von Mittel und Zweck gebraucht: *mit beiden händen mufste ball spielen.* — *der neue wauwau is nich zum fahren da.*

7. Konjunktionen.

Charakteristisch für diese Epoche ist das endliche Auftreten der subordinierenden Konjunktionen: *ob, wenn, bis, weil, dafs.* Näheres über deren Anwendung bringt die Syntax. Nur soviel sei hier erwähnt, dafs es mit diesen Konjunktionen ebenso geht, wie wir es oben von den Fragewörtern *was* und *wo* ausführten: sie sind schon längere Zeit logisch da, ohne dafs sie ausgesprochen werden; d. h. sie bleiben latent unter der Schwelle: z. B.: *freust du, — mama wagen ekauft hat?* (zu ergänzen: dafs). — *mein zimmer is so kalt — fenster aufemacht is* (zu ergänzen: weil). — Wortstellung und Betonung lassen in diesen Fällen keinen Zweifel, dafs wirkliche Nebensätze gemeint sind.

II. Syntax.

Auf dem Gebiet der Syntax liegt der Hauptfortschritt des ganzen Zeitabschnitts. Es fällt die stärkste Schranke, die noch zwischen der Kindersprache und der Umgangssprache bestand: das Kind bedient sich der Hypotaxe oder des Satzgefüges. Während sich noch die Sprache der $2^1/_2$ jährigen Hilde fast nur parataktisch in Hauptsätzen bewegte, werden von der Dreijährigen Nebensätze in staunenswerter Fülle und Mannigfaltigkeit gebraucht.

Zunächst bedient sie sich der hypotaktischen Satzform zum Ausdruck mehr äufserlicher Beziehungen; sie bildet indirekte Fragesätze und Temporalsätze. Beispiele:

Indirekte Fragesätze:

Sie will ihre Puppe im anderen Zimmer suchen und bittet

(3; 0): *mach mal auf de tür, ob hinten in mein zimmer is.* — *ich wer se in de küche mal fragen, ob sie hierher kommt.*

Temporalsätze. In der letzten gröfseren Sprachprobe, die wir wiedergaben, kommen drei Nebensätze vor, sämtlich Temporalsätze mit *wenn: du mufst doch atig sein. wenn de hilde singt* usw. (3; 0). — Ferner: Die Mutter will ihr eine Semmel geben; sie weist sie vorläufig zurück mit den Worten: *wenn ich kakao getrunken habe.* Auch ein „bis"-Satz wurde notiert: *will de puppe durchhaun, bis ihr wehtut.*

Allein sehr schnell stellt sich dann auch die Fähigkeit ein, innere logische Beziehungen durch Satzgefüge auszudrücken; und zwar finden wir, mit Ausnahme der einschränkenden (konzessiven) Sätze, alle Hauptformen vertreten: Grund, Bedingung, Zweck und Folge. Beispiele:

Kausalsätze: *du reibst ja deine hände, weil's so kalt is* (3; 2). — (Der Henkel des Schlüsselkorbs war lose:) *das bewegt sich heute so, weil's kaput is.* — (Man fragte sie, warum sie die Tür zumache:) *weil's so windig is.*

Einen eigentümlichen Weil-Satz produzierte sie in folgender Unterhaltung (3; 2): *ich habe schlecht eschlafen.* (Vater, aus Scherz fragend: „Warum denn?") *weil ich so müde bin, da hab ich so schlecht eschlafen.* — Man könnte hier zunächst an eine Verwechslung von Haupt- und Nebensatz denken, indem sie etwa meinte: Ich bin so müde, weil ich schlecht geschlafen habe. Wahrscheinlicher aber ist eine andere Deutung: sie fafste die Frage des Vaters korrekt als Aufforderung auf, ihre Behauptung zu rechtfertigen, und tut dies durch ihre Müdigkeit: „Weil ich so müde bin, glaube ich, dafs ich schlecht geschlafen habe."

Konditionalsätze (nur in der Form des Realis). *mufs auch in de ecke gehn de puppe — wenn se so schreit.* — (Zu sich selbst:) *kriegst keine schnitte, hilde, wenn du so unatig bist!* (2; 10.)

Finalsätze. (Sie findet im Balkonzimmer einen Lappen:) *jetzt wer' ich mal de tür aufmachen hier, dafs ich se runterschmeifsen kann.* — (Sie spielt mit dem Puppenwagen, dessen Verdeck sie hochklappt:) *dunkel machen, hoch, dafs es nich so sehr brennt.* — (Ein Hindernis stand in der Balkontür:) *mufst de betten wegnehmen, dafs ich rausgehen kann.*

Konsekutivsatz: *puppe hat mich gestört, dafs ich nich schlafen konnte.*

B. Sprachproben aus dem vierten, fünften und sechsten Lebensjahr.

Bei dem 3 Jahr 2 Monate alten Kinde kann, wie die letzte Darstellung gezeigt hat, die Sprachentwicklung in den Hauptzügen als abgeschlossen gelten. Natürlich findet auch noch in den folgenden Jahren eine ständige Ausgestaltung, Differenziierung und Bereicherung der Sprache statt; doch die Fortschritte sind nicht mehr von der Gröfsenordnung der bisherigen und beziehen sich nicht so sehr auf prinzipiell wichtige Hauptmomente als auf Einzelheiten.

Aus diesem Grunde wäre es zwecklos, aus der Folgezeit nochmals eine Gesamtdarstellung der sprachlichen Beschaffenheit zu geben; wir begnügen uns damit, den Fortgang durch eine chronologische Reihe einzelner Sprachproben zu illustrieren.

P a s s i v i s c h e Wendungen werden häufiger: *puppe will in* (= an) *tisch gesetzt werden.* — *jetzt mufs eklingt* (= geklingelt) *werden* (als die elektrische Bahn nicht abfahren wollte). — *ich will gefahren sein.* (Das *sein* statt „werden“ erinnert hier an die französische Ausdrucksweise). — Etwas später kürzt sie sich den passivischen Ausdruck dadurch, dafs sie das „werden“ fortläfst; z. B. *puppe mufs ebadet,* und: *nein, die sind zu hart, die müssen erst gekocht.* 3; 3 3; 4 3; 5

K o m p a r a t i o n. Während diese früher nur ohne Nennung des Vergleichsobjekts angewandt wurde (s. S. 64), hören wir zum ersten Male ein solches von dem 3 Jahr 3 Mon. alten Kinde: *ich bin doch älter wie der günther.* (Erst 3; 8 sagte sie ganz korrekt, sie wolle *noch bifschen gröfser* **a l s** *der Vater sein*). — Einen seltsamen Komparativ bildete sie, als sie wollte, dafs ein Tuch noch öfter zusammengefaltet werde: *noch zusammer.* (Drei Monate später verlangte sie: *noch vieler* statt „noch mehr“; bald darauf hören wir *guter* und *am gutsten* [erster S u p e r l a t i v]). 3; 3 3; 6 3; 7

E i g e n b i l d u n g e n von Wörtern durch Ableitung und Zusammensetzung begegnen in dieser Zeit öfters, so: *nasserei* (für Plantscherei); *naseputzschnupfen; einblättern* (= Einpacken welker Blätter in eine Düte) u. a. m. Vgl. die entsprechenden Kapitel des III. Hauptteils.

Längere Sprachprobe des nicht ganz $3^1/_2$ jährigen Kindes. Unterhaltung mit der Mutter. 3; 5

	Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
3; 5		(Die Mutter kam ins Zimmer und fand Hilde mit der Puppe auf der Erde sitzend:) „Setz dich mit der Puppe aufs Plaid!“
	puppe wird sich doch nicht bekälten. — die puppe kann ja laufen; so kann se doch.	(Läfst sie an der Hand bis zum Plaid laufen.)
	hinsetzen!	
		(Mutter gibt ihr noch ein kleines Püppchen:) „Ist das auch dein Puppenkind?“
	nein, die kleine ist blofs für den günther.	
	komm, hinsetzen, püppelchen, ich wer dich halten; ja?	
		„Was hast du gespielt mit Püppchen?“
	ich hab schlafen elegen; sie is schon ausgeschlafen.	(= gelegt.)
		„War sie artig?“
	ja sie war atig — und dann hat sie geschrien.	
		„Bist du schon mit ihr spazieren gegangen?“
	ich bin schon mit ihr zu hohen bäg egangen.	(Berg)
		„Wohin denn?“
	zu der schneekoppe.	
		„Konnte sie da gut raufgehen?“
	so schwer aber!	
	ach mutter ich kann gar nicht mehr aufnehmen;	(= Puppe hochheben)
	ich bin so müde eworden.	(sie setzt die Puppe neben sich.)
	wenn se in rand sitzt, dann sitzt se gut! sieh mal, sitzt in rand.	(Sie meint wohl den Rand des Plaids.)

Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
die schärpe is schön von de puppe.	(Die „Schärpe“ war ein braungelber Schuhsenkel.)
hat de thea auch eine schärpe?	(Ihre Cousine.) „Ja“.
hab ich auch eine schärpe? öch, sieh mal, jetzt hab ich aufebunden.	
	(Mutter will zubinden, und H. reicht ihr die Puppe.)
aber dafs ja nich de puppe paput geht! die schmeifs ich immer hin, und die geht garnich paput.	
	(Das Brüderchen schreit, weil es aus seinem Stühlchen heraus will.)
günther wirste gleich artig sein! du kannst doch im stühlchen sein! das brauch doch nich der günther machen. —	
wollen wir der grofsen puppe aus papier mal arme machen? ja das wollen wir.	(Ihre grofse Puppe hat keine Arme mehr.)
so ne grofse hand? ach der arm is ja paput.	(Die Mutter macht Arme aus Papier.)
	(Als die Mutter die Papierarme annäht.)
ich will mal zusehn, wie du's annähst. aber dafs de dich nich piekst; du tust dir doch weh. wenn ich mich pieke, dann tut's mir auch weh.	
	(Inzwischen ist die Puppe fertig geworden.)
will mal zusehen, wie de puppe sein wird. ach so wird se sein! wie'n papa sieht se aus, se hat ja manchetten!	(In der Tat guckten die Papierarme aus den Kleiderärmeln wie Manchetten heraus.)
puppe hat manchetten! doch! gewifs!	

Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
	(Sie spielt mit ihrer Puppe und erzählt dabei.)
tōl'schen kirche hab ich neulich gesehn mit der puppe an berge oben. manchmal is se weggekommen, wenn wir spazieren gegangen sind mit der puppe, und dann is se wieder ekommen, da haben wir se wieder esehn.	(= katholische Kirche.) (An der weithin sichtbaren Schreiberhauer Kirche haben wir beobachtet, wie sie in den Wolken verschwand und dann wieder sichtbar wurde.)
	„Warum kann man se manchmal nicht sehen?“
weiſs nich. manchmal kann man se wieder sehen, und manchmal geht se weg, und dann kann man se nich mehr sehn.	
	„Warum sieht man denn manchmal die Berge nicht? Was ist denn davor?“
nebel! und wenn der nebel weg is, dann sieht man se wieder mit der puppe.	

Falscher Gebrauch des *ob* für „daſs“ und für „als ob“.

3; 5 H. hatte aufgeregt Militärmusik gehört und gesehn und sprach eifrig aus ihrem Mitteilungsdrang heraus. *der marie will ich mal sagen, ob ich die soldaten gesehn habe drüben im hofe, und da haben se alle orntlich ĕfiffen und da haben se de feifen ganz fest gehalten. — ich tu so, ob ich eine puppe habe.* In dieser zweiten Bedeutung ist *ob* noch lange beibehalten worden.

3; 5 *was für ein* tritt auf: *was hat der vogel für einen namen? — was ist das für eine suppe? —*

3; 5 Die Warum-Frage ist noch immer sehr selten. Merkwürdigerweise gebraucht H. statt des Fragewortes „warum“ die Antwortpartikel *weil* z. B.: *weil bist du müde?* Und, als ihr verboten wurde, in ein anderes Zimmer zu gehen: *weil nicht?* (3; 6). Auch die oben genannte Kontamination beider Worte (s. S. 68) *wellrum* und *weilrum* kommt noch vor.

3; 5

H. wendet jetzt zuweilen das auch in der Umgangssprache seltene Imperfektum an. Sie suchte ein Kissen, und als sie es fand, sagte sie: *das lag doch auf der erde.*

3; 6

Einige Sätze von besonders gutem Bau. Sie sieht sich die Wandbilder im Efszimmer an: *und wer da hängt, das is de grofsmutter.* — Das Brüderchen schlägt auf sie, während sie die volle Tasse in der Hand hält: *der günther mufs reinkommen in sein bett, dafs er mich nich haut; dann vergiefs ich ja.* (*dann* = sonst.)

3; 7

Als H. 3 Jahr 7 Mon. alt war, stellte sich die bisher nur sporadisch aufgetauchte „Warum"-Frage mit aller Macht ein. Sie gibt sich nicht mehr mit einer Antwort zufrieden, sondern knüpft sofort ein neues *warum* daran, so dafs ganze Ketten von Fragen entstehen. Ein Beispiel.

	(H. sieht sich den Walfisch in ihrem Tierbuch an.)
was frifst der?	Mutter: „Fische."
warum frifst er fische?	„Weil er Hunger hat."
warum frifs er keine semmel?	„Weil wir ihm keine geben."
warum geben wir ihm keine?	„Weil die Bäcker nur für die Menschen Semmel backen."
warum nich für die fische?	„Weil sie nicht genug Mehl haben."
warum haben sie nich genug mehl?	„Weil nicht genug Korn wächst. Du weifst doch, aus dem Korn wird das Mehl gemacht."
ach so!	

3; 7

Satzgefüge mit vor- und nachgestelltem Nebensatz: H. machte eine Perlenkette und sagte zum fortgehenden Vater: *wenn de wiederkommst, dann schenk ich se dir, wenn se fertig is.*

3; 7 bis 9

Falsche Flexionen laufen noch immer unter, namentlich bei eifrigem, schnellen Berichten. Statt des meist richtig gebrauchten „getan" hörten wir einmal *getut,* ferner *gingte* für ging, *habte* für hatte, *ich wächs* für ich wachse, *hünde* für Hunde, *der dreite* für der dritte. Zuweilen korrigiert sie sich selbst sofort: *ich hab auf ein pferd gereiten, weifst du, vater, wir haben auf ein pferd geritten.* Auch ein doppelter Genitiv sei erwähnt: *tantes wally's tasse.* — Die Possessivpronomina *sein* und *ihr* werden noch lange verwechselt: *die puppe hat sein glas geschlagen* (= zerschlagen.)

3; 8

Zum „Gegensinn der Worte". H. gebraucht schon seit längerer Zeit *ordnung* zur Bezeichnung des Gegenteils. Als

sie ihre Spielsachen durcheinandergeworfen findet, klagt sie: *marie, du hast ja hier wieder so ordnung gemacht.* Verständlich wird die Verwechslung dadurch, dafs sie meist das Wort Ordnung gehört hatte, wenn Unordnung da war, wie etwa: „Schnell, mach Ordnung“ und ähnliches.

3; 8 Konditional-Formen und -Sätze. Als die Mutter sagte, sie werde mit den Kindern spazieren gehen, äufserte H.: *der vater könnte auch mitkommen.* — Oft hören wir eine scheinbare Futurbildung, die in Wirklichkeit Conditionalis ist: Sie denkt sich etwas Komisches aus, das nur in ihrer Einbildung möglich ist, und fügt hinzu: *da wird de hilde aber lachen* oder *da werden wir aber lachen.* So beobachtete sie einmal mit uns Raben und forschte nach ihrem Tun, ihrem Futter etc. Ein Rabe pickte auf Steinen umher, die H. für seine Nahrung zu hart fand.

3; 9 Wir fragten: „Warum kann er die nicht fressen?“ H.: *weil er die nich beifsen kann.* (Lachend:) *wenn er steine ifst, da wird de hilde aber lachen.* (= Wenn er äfse, dann würde ...) Hier begegnen wir dem ersten Versuch, einen irrealen Bedingungssatz auszusprechen; die korrekte Form hierfür findet sie erst ½ Jahr später.

3; 9 Von dem 3¾ jährigen Kinde schreiben wir: Zuweilen, wenn H. unbeschäftigt ist, und keiner von uns sich um sie zu kümmern scheint, erzählt sie in „fremden Zungen“ lange Geschichten, von denen wir nichts begreifen. Sinnvolles und sinnlos erfundene Silben gehen durcheinander; Namen bekannter Kinder kommen vor, als ob sie sich mit ihnen unterhielte oder ihnen etwas erzählte. Einmal „las“ sie für sich ein Bilderbuch in diesem Kauderwälsch; die Mutter bat: lies mir ein bifschen vor; darauf H.: *nein, jetzt nich; ich mufs jetzt so komisch sprechen.*

Zugleich hatte H. in diesem Alter die Neigung, Phantasieerzählungen ins Unendliche auszuspinnen, bei denen sie vom Hundertsten aufs Tausendste kam und beliebige Eindrücke des Moments verarbeitete. Aus einem solchen Monolog wollen wir hier nur einen kurzen Ausschnitt als Sprachprobe geben, da die sehr umfängliche Gesamtleistung in einer anderen Monographie Platz finden soll. Sie hatte von einem Hühnerhof phantasiert; zufällig trifft ihr Blick nun den Zimmerofen:

.... *sieh mal den ofen von den hühnern, den haben de hühnlein angebrannt. da holen* (sie) *auch von der küche holz raus und kohlen*

und auch ein kästlein, wo da de lichter drin sind. da steckt auch licht an der hahn. der hahnvater und die hahnmutter, was wollen denn die heute? (Sie wufste augenscheinlich noch nicht, was sie mit ihnen anfangen sollte.) *die gehn heut zu tisch und essen suppe.* — (H.s Blick streift die Gaskrone; da fällt ihr ein, das kürzlich in einem anderen Zimmer der Zylinder gesprungen war.) *de köchin hat so schaukeln lassen hier de lampe; da is se hier paput gegangen.* (Vater: Hier unsere Lampe?) *nee, siehmal von den hühnerefszimmer, da is das brennlicht hier oben paput gegangen; da is so die scheibe von den brennlicht* (= Zylinder) *paput gegangen; der strumpf auch paput und de klingel garnich paput.* (Von unserer Gaskrone hängt eine elektrische Klingel herab.) *da haben wir schon wieder sowas neues reingeholen* (= neuen Strumpf und Zylinder aufgesetzt). . .

Besonders zu beachten ist an dieser Probe ihre Fähigkeit, für Tatbestände und Objekte Ausdrücke zu finden, die sonst aufserhalb ihrer gewöhnlichen Interessen- und Sprachsphäre liegen. Ohne auch nur einen Augenblick zu stocken oder zu überlegen, greift sie mit unbekümmerter Selbstverständlichkeit zu Umschreibungen und Surrogatworten; und so entsteht das fast poetisch klingende *kästlein, wo da de lichter drin sind* für die prosaische Streichholzschachtel, *brennlicht* für Flamme[1] und *scheibe von den brennlicht* für Zylinder. —

Um die Mannigfaltigkeit der jetzt beherrschten Frageformen zu illustrieren, sei ein Bruchstück aus einer Mittagsunterhaltung wiedergegeben. 3; 9

wieso sind im kottelett knochen?	Mutter: „Die Kottelettes sind vom Tier aus der Seite geschnitten, wo so viel Knochen sind."
von welchem tier?	„Vom Kälbchen."
aber nicht vom ochsen?	„Nein."
gelt, ochsen haben wir noch nicht gegessen?	„Doch, auch schon."
wann denn?	„Schon manchmal."

Diese aufeinanderfolgenden Fragen gehören lauter verschiedenen Typen an: die erste geht auf die Ursache, die zweite auf die nähere Bestimmung eines allgemeinen Begriffs; die dritte

[1] Dasselbe Wort war schon einmal vor etwa $1^1/_4$ Jahren vom Kind gebildet worden, damals für Sterne; s. S. 50.

ist eine Vergewisserungs-, die vierte eine Erwartungs-, die letzte eine Zeitfrage. Die Fragewörter *welche* und *wann* tauchen hier zum ersten Male auf. — Wenige Tage später hören wir auch zum ersten Male die Frage nach der Herkunft (eines Spielzeugs): *woher hab ich das?* —

Obgleich für die Bezeichnung der eigenen Person schon längst das Wort *ich* vorherrschend ist, bemerken wir gerade um diese Zeit ein gelegentliches Zurückfallen in die frühere Phase, in der sie von sich als *hilde* sprach, namentlich wenn es sich darum handelt, ihre Persönlichkeit besonders zu betonen.

3; 9 Zwei Beispiele: Die Mutter erlaubte ihr, alten Stoff zu zerschneiden. Sie fragte ganz entzückt: *mit der schäre?* (Sie hatte längere Zeit ihr Scherchen nicht benutzt.) Und bei Bejahung überzeugte sie sich noch einmal: *mit klein hilde seine schäre?* — Sie half Wäsche waschen; und als die Mutter noch ein paar Kleinigkeiten (u. a. Kinderhandschuhe) zur Wäsche gab, wollte H. sie dem Mädchen fortnehmen mit den Worten: *da wäscht doch die hilde meine handschuh!* Man beachte, dafs trotz der *hilde* das Possessiv in der ersten Person stehen bleibt. —

3; 10 Einige besonders gute Satzbildungen: *ich habe nur jemand hilde rufen gehört.* — *ich will so eine kartoffel, die beim fleisch liegt* (Bratkartoffel); *die schmeckt besser als kartoffel.* — *wenn kaffee rauskommt, dann hört sich's an, ob's weint.* (Sie meint das Surren und Brummen der Kaffeemaschine.)

Um 4; 0 Um die Wende des vierten und fünften Jahres fällt wieder eine lebhafte Neigung zu originellen Wortbildungen auf, die jetzt, im Gegensatz zu den früheren substantivischen, vorwiegend zur Bezeichnung von Eigenschaften dienen; so: *zugehärtet* (für zugefroren), *piklich* (für stachlig), *kaffrig* (für: mit Kaffee befleckt). Vgl. die Liste im Kapitel „Ableitungen“. — Eigenartig ist auch die Bezeichnung *tanz* für einen grofsen Kreisel; sie nennt das Objekt einfach nach der Tätigkeit, die es vollführt. —

Die Beherrschung der Flexionsformen und der Syntax darf jetzt als nahezu vollständig gelten. Was die Flexionen anlangt, so beachte man z. B. das Plusquamperfektum *wir waren spazieren gegangen* in dem weiter unten zitierten Satz. Auch ein Futurum

4; 4 exactum hörten wir: Hilde wunderte sich, dafs ihre kleine Freundin noch nicht da sei. Mutter: Die wird gewifs noch

erst Kaffee trinken. H.: *oder vielleicht wird sie schon kaffee getrunken haben; vielleicht mufs sie erst noch semmel essen.*

Ihre syntaktische Fertigkeit zeigt sich in manchen Nebensatzkonstruktionen und ganzen Periodenbauten, wie man sie oft im Volk bei Erwachsenen nicht findet. Hierbei ist sie auch in solchen Fällen, wo ihr das korrekte Wort zum Ausdruck einer syntaktischen Beziehung fehlt, nie um Auskunft verlegen. So hörten wir mehrmals eine merkwürdige Umschreibung für die Konjunktion ehe oder bevor: *als wir eher spazieren gegangen waren, haben wir blaubeeren gegessen.* — 4; 3

Je ein Beispiel für besonders geschickte Satzkonstruktionen aus der ersten und der zweiten Hälfte des fünften Jahres. Als sie auf dem Balkon von einer anderen Wohnung her einen Phonographen ebenso blechern singen wie sprechen hörte, sagte sie: *der da unten spricht, der singt immer; und er spricht ganz so wie er singt: er spricht so laut, dafs man hier oben alles hört.* — Hilde beobachtete bei Tisch, dafs das Wasser in Gläsern und in Nickeltassen verschieden aussah, d. h. immer die Färbung des Gefäfses anzunehmen schien. Da sprach sie folgende Satzperiode: *wo das wasser reinkommt, was von silber is, oder auch gelb, so sieht dann immer das wasser aus, und dabei ist es doch immer weifs, woher kommt denn das so?* (Die Bezeichnung *weifs* für farblos hatte sie schon öfter angewandt.) — 4; 3 4; 10

Am bemerkenswertesten aber ist es, dafs sie in dieser Zeit eine syntaktische Form bewältigt, die logisch wie sprachlich zu den schwierigsten Formen überhaupt gehört: den irrealen Bedingungssatz. Wegen des besonderen Interesses, das diese Leistungen verdienen, mögen hier die Beispiele etwas gehäuft werden. Zu $4^1/_4$ Jahren hörten wir: *wenn ich das hemdchen ausgezogen hätt', das wär doch auch schön.* — Sie hatte mit ihren Klötzen einen Schornstein gebaut und sagte: *wenn oben auf'n schornstein was zugedeckt wäre, dann kann doch der rauch nich rauskommen.* — Etwas später notierten wir folgende Beispiele. Bei Tisch fiel es ihr ein, mit der neben ihr sitzenden Mutter „Prost" zu machen d. h. anzustofsen. Im Hinblick auf den gegenübersitzenden Vater sagte sie dann: *wenn de mutter hätte dort sitzen* (auf Vaters Platz), *dann hätte ich mit vater prost machen können.* 4; 4 4; 6

Einmal hatte H. mit der Mutter eine Unterhaltung über die Sonne, und die Mutter erzählte ihr, dafs sie ganz aus Feuer sei; 4; 6

darum mache sie uns so hübsch warm. Darauf H. nachdenklich: *wenn wir hätten in ihr sein, da hätten wir sehr verbrannt worden.*

4; 8 H. erinnerte sich, daſs sie in einer Zeit, als der Bruder unruhige Nächte hatte, in einem anderen Zimmer schlafen muſste. Im Laufe des Gesprächs sagte sie. *weiſst du warum? daſs ich hab schlafen können. wenn ich hätte drinnen geblieben und günther hätte weiter geschrieen, dann hätte ich ja bis früh nich geschlafen.*

4; 11 Eine Irrealkonstruktion mit Weglassung des Vordersatzes, aber mit Anfügung komplizierter Nebengedanken: Der Vater setzte sich versehentlich auf Hildes Puppe, die, ebenso wie Hildes kleines Schwesterchen, Eva hieſs, und sagte aus Scherz „Ach ich dachte, ich hab mich auf die richtige Eva gesetzt." Darauf H.: *die hätte da sehr schreien, noch mehr als naſs oder wollte brust trinken.* (Soll heiſsen: noch mehr, als wenn sie sich naſs gemacht hätte oder Brust trinken wollte.)

5; 0 Die Verbindung eines irrealen Wunschsatzes und eines irrealen Bedingungssatzes zeigt die folgende Äuſserung. Die Mutter malte den Kindern aus, wie schön es in dem groſsen Garten der demnächst zu beziehenden neuen Wohnung sein würde, wo sie selber pflanzen, harken und begieſsen dürften (was im Gärtchen der alten Wohnung nicht erlaubt war). Darauf H.: *möchten wir hier in dem kleinen garten das erlaubt haben!* (= erlaubt bekommen haben). Und als die Mutter meinte, die Gartenarbeiten müſsten von allen erst erlernt werden, sagte H.: *hätten sie's uns erlaubt, hätten wir's schon gelernt.*

5; 1 Der Vater gab den Kindern Zuckerkrümel und sagte: Ihr seid aber Naschmäulchen! H.: *du hast es uns ja gegeben! wenn du's uns nicht würdest geben, dann würden wir's nicht essen.*

5; 5 Geradezu wie ein Mustersatz aus einer Schulgrammatik klingt folgendes Beispiel: *mutter und vater, jetzt seid ihr breslauer; früher wart ihr berliner. wenn ihr würdet immerfort in berlin geblieben sein, so würdet ihr immerfort berliner gewesen sein.*

5; 1 Als letzte längere Sprachprobe sei ein Brief an den verreisten Vater wiedergegeben, den H. der Mutter diktierte.

Text	Erläuterungen
für den vater ein schön'n grufs. und wie hat das mittag geschmeckt? günther und hilde die sind sehr artig. und ist da schlecht wetter? denn bei uns ist schlechtes wetter. und wir kochen heut schön.	Hier fügte sie erläuternd ein: *heut — weifst du, weil's heut ist, das weifs ja der vater gleich, das war gestern.*
übermorgen ist ostern. ob da auch ostereier sind?	(da = Aufenthalt des Vaters.)
gestern hat de mutter uns was schönes gebaut von tante toni's baukasten.	Das „Gestern" war erst eben gewesen. Hier schreibt sie schon unter dem Gesichtspunkt des Empfangstages.
und die hat alle ausgesucht und keiner hat gefehlt. is doch keiner in schreiberhau. die mutter weifs nich, wie er hierhergeflogen is, und wir haben ihn doch gewifs mitgenommen.	(Ein früher vermifster Baustein, von dem die Mutter scherzhaft den Ausdruck „weggeflogen" gebraucht hatte, war wiedergefunden worden.)
einen schönen kufs wünsch ich dir. *hilde.*	

Man beachte u. a., wie sicher sie mit den Zeitbeziehungen umspringt. Sie weifs, dafs ihr *heute* dem Vater morgen beim Empfang zum *gestern* wird; das eine Mal spricht sie dies in einer Erklärung der Mutter gegenüber aus, das andere Mal versetzt sie sich mit dem Ausdruck schon in den lesenden Vater.[1]

[1] Mit $5^1/_2$ Jahren liebte sie es, sich schwierigere Zeitbeziehungen selbst klar zu machen. Als sie hörte, wie reisen überübermorgen, sagte sie: *überübermorgen ist von morgen übermorgen.*

B. Sprachgeschichte unseres Sohnes.

VI. Kapitel.

Erstes Lebensjahr des Knaben.

Die ersten Schreilaute Günthers klangen wie *ä* oder *ähä*.

0; 2 Das Lallen begann etwa in der zehnten Woche, sowohl wenn man sich mit dem Kinde unterhielt, wie auch nach der Nährung. Die ersten Lallaute klangen ebenfalls wie *ähä*, auch *erre*, und machten den Eindruck höchsten Behagens. In den nächsten Wochen aber kam auch zuweilen ein Lallen des Unbehagens vor, das gleichsam wie „Räsonnieren" klang, und hier und da in Weinen überging.

0; 3 Jetzt fängt G. auch beim Spazierengefahrenwerden mit seinem „Erzählen" an, sogar dann, wenn der Kinderwagen durch Vorhänge ganz geschlossen ist. Es ist also nicht der wechselnde Gesichtseindruck, sondern die Bewegung, die ihn in gehobene Stimmung bringt.

Besonders leicht werden Lautreaktionen hervorgerufen, wenn man zu ihm spricht; namentlich sind es einfache, den seinigen ähnliche Laute, auf die er reagiert, wie z. B. *ä* und *erre*, so dafs seine Antwort zuweilen den Eindruck einer Nachahmung macht.

0; 5 In seinen Lallmonologen beginnt jetzt das *ā* eine grofse Rolle zu spielen; oft hören wir *da da da da*.

0; 7 An Lallsilben sind aus dieser Zeit notiert: *ba ba ba*, *da da da*, *tä tä tä*, *äbuä*, *hä*, *pü*. Der Urlaut *erre* ist jetzt nur selten. Als Ausdruck des Behagens ertönt am häufigsten *da da da*, öfter auch *pa pa pa*. Laute des Unbehagens sind *ä(bu)ä*, *u(w)ä* (das Eingeklammerte nur angedeutet), seltener *pa pa pa*. Beim Greifspiel (wenn man ihm etwas vorhält und bei seinem Zugreifen scherzhaft fortzieht), stöfst er in freudiger Erregung *pü pü* aus.

Die früher sporadisch aufgetretene „primitive Unterhaltung“ wird jetzt häufig. Auf ein kurz hervorgestofsenes *ă* reagiert er mit dem gleichen Laut, und zwar viele Male hintereinander. Namentlich bedient er sich dieser Kommunikation gern, wenn er im Zimmer allein im Kinderwagen liegt, niemanden sieht und so mit den Angehörigen im Nebenzimmer einen Zusammenhang herstellen kann. Sehr bald vermag er diese Nachahmungstätigkeit schon etwas zu differenzieren, indem er auf einmaliges *ä* mit *ä*, auf zweimal vorgesagtes mit *ä ä* reagiert. 0; 7½ 0; 8

G. war an Mandelentzündung erkrankt, und während dieser Zeit wimmerte er viel. Hierbei tauchte der bisher fehlende *m*-Laut auf. Sein Jammern klang wie *mamama* oder *mememem*. Seitdem behält er diesen Laut bei, der namentlich in unbehaglicher Verfassung gebraucht wird; er hat geradezu etwas Hilfeflehendes an sich. Auch auf Vorsagen wird einmal *mama*, freilich mit grofser Mühe, nachgesprochen. 0; 8

Einen Monat später aber ist seine Nachahmungstätigkeit schon stark ausgebildet; ziemlich mühelos werden *mama, papa, dada, jette (ette),* ein meckriges Lachen *(ăăăă)* und noch einiges andere nachgeahmt. 0; 9

Mit ¾ Jahren beginnt bei Günther das „Sprachverständnis“, indem er auf bestimmte Worte mit bestimmten Bewegungen reagiert. „Mache mal butz“ wird mit Zurückwerfen des Körpers im Wagen, „mache mal patsche, patsche“ mit Patschen auf unsere Backe beantwortet. 0; 9

Um dieselbe Zeit stellt sich bereits das erste selbstgesprochene sinnvolle Wort ein, das freilich nur in einer bestimmten Situation vorkommt und lange ganz vereinzelt bleibt. Es ist das beim Versteckspiel gebrauchte *dā*. Haben wir ihm eine Serviette über den Kopf geworfen, da zieht er sie sich mit *dā* vom Gesicht. 0; 9

Gegen Ende des Jahres ist das Sprachverständnis schon viel differenzierter. G. macht auf Aufforderung „wickel wackel“, wendet sich beim Rufen seines Namens zum Rufenden hin und blickt auf die Frage: wo ist der Papa, die Mama, die Hilde, die Puppe, die Bimbaum (Klingel), die Kulle (Garnrolle), die Klapper? zu den genannten Personen bzw. Sachen hin. — Das Verstehen ist auch schon mit Unterscheidungsfähigkeit verbunden: Als er zugleich in einer Hand die Puppe, in der anderen die Klapper 0;11½

hielt, bewegte er auf unsere abwechselnde Frage nach den beiden Gegenständen jedesmal den richtigen.

Das Selbstsprechen zeigt dagegen bis zum Jahresschlufs keinen Fortschritt. Höchstens hat sich bei dem meist noch sinnlos gelallten *papa* hier und dort die erste Ahnung der Bedeutung eingestellt.

Mit Eintritt in das zweite Lebensjahr ändert sich das Bild. Dem ersten spontan gebrauchten Wort (1; $^1/_2$) *papa* folgen schnell andere; und die erste zusammenfassende Sprachaufnahme zeigt schon einen ziemlich reichhaltigen Sprachschatz, einen weit gröfseren, als die Schwester im gleichen Alter hatte.

VII. Kapitel.

Zweites Lebensjahr des Knaben.

A. Sprachverständnis und Sprachgebrauch des 1 Jahr 2 Mon. alten Kindes.

I. Verstandene Worte und Sätze.

1; 2

G. reagiert richtig auf folgende Aufforderungen:

Mach mal butz! (Hintenüberwerfen im Wagen.)
„ „ patsche patsche!
„ „ wickel wackel!
komm zur Mutter! (er kriecht zur Mutter.)
„ wir wollen eins zwei machen (= laufen) } (er strebt dem Auffordernden zu.)
„ „ „ laufen }
pfeif mal! (er bläſst auf einem Pfeifchen.)
gib ein Küſschen! (er nähert sich mit offenem Munde.)
Günther! (er wendet sich dem Rufer zu.)

Auſserdem blickt er auf die Frage „wo ist . . .?“ auf die S. 83 genannten Personen und Gegenstände sowie alle Dinge, deren Namen er selbst schon braucht.

II. Sprachgebrauch.

1. Worte.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
mama	0; 8	Zuerst als Lallaut des Wimmerns und Unbehagens gebraucht; dann auf Vorsagen nachgesprochen. In der Bedeutung „Mutter“ noch nicht sicher konstatiert.

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
papa	0; 9	Erst Lallwort; seit 0; 11½ beginnt es Bedeutung zu erhalten. 1; 2 wird es oft spontan beim Anblick des Vaters geäufsert.
dā, dada.	0; 9	Beim Vorkommen hinter einem Versteck.
puppe	1; ½	Nachgesprochen wurde es längst, sinnvoll seit 1; ½ gebraucht, zuerst für die Puppe, dann wird es Universalwort für alle möglichen Gegenstände, Spielsachen etc., bis 1; 2 *bebau* diesen universellen Sinn bekommt und *puppe* wieder die erste enge Bedeutung erhält.
ta ta	1; ½	= guten Tag, beim Händchengeben.
das das; das is; is is	1; ½	Wird gesagt beim Zeigen auf alle möglichen ihm auffallenden Gegenstände.
süa, süa dás; süa dats sieste	1; ½	= sieh mal das, siehst du – ebenfalls als Zeigewort gebraucht.
hĕrste	1; 2	= hörst du; Demonstrativwort bei Geräusch.
bĕbaú	1; 2	= wauwau, Hund. G. benennt so nicht nur alle ihm bekannten Tiere (aufser dem Pferd), sondern auch die verschiedensten leblosen Dinge, Bilder, seinen eigenen Schatten, Bäume u. a. m.
grgr	1; 2	= brbr, Pferd.
hidde	1; 2	= Hilde; wird oft gebraucht, doch ist es fraglich, ob mit sinnvoller Bedeutung.
reureu	1; 2	Mit zahlreichen anderen Lauten gebraucht, wenn er unser „Lesen" nachmacht.
butz	1; 1	Ausdruck des Hinfallens und Werfens.
so	1; 2	Ertönte beim Aufeinanderstellen von Klötzen.
bŭph	1; 2	= Fufs, von G. nur auf den beschuhten Fufs angewendet. Die sonderbare Form ist wohl eine falsche Erinnerung, da das Wort das erste Mal gesprochen wurde, ohne dafs „Fufs" unmittelbar vorher vorgesagt worden wäre. Dann aber wurde auch auf unser direktes Vorsprechen falsch nachgesprochen.
băbá	1; 2	Wird gesagt bei Dingen, von denen er weifs, dafs er sie nicht in den Mund stecken darf, z, B. Ebereschenbeeren.
dĕ, die	1; 2	Artikel, hier und da gebraucht: *die bebau, de buph.*

2. Sätze.

Eine ganz aufsergewöhnliche Erscheinung ist es, dafs G., kaum dafs er überhaupt einige Worte sprach, sie auch schon zu Sätzen synthetisch verknüpfte; das reine Einwort Stadium existierte also bei ihm nur kurze Zeit. Die Sätze sind sämtlich Verbindungen eines hinweisenden Ausrufs mit einem Substantiv. Hierher gehören also nicht Äufserungen wie *da is* und *süadas* (sieh mal das), weil diese für das Kind durchaus den Charakter des Einzelworts haben, wohl aber die folgenden, 1; 2 notierten Sätze:

da is puppe! — da is papa, süa! — da is de buph!

B. Sprachfortschritte der nächsten 9 Monate.

(Von 1; 2 bis 1; 11.)

In den auf die Zusammenstellung folgenden Monaten zeigt G.s Sprachentwicklung merkwürdige Stagnation; nur vereinzelt stellen sich neue Wörter ein, deren spezielle Aufzählung wir uns ersparen. Dabei bedeutet diese Wortkargheit nicht etwa, dafs G. ein geringes Äufserungsbedürfnis hätte; vielmehr wird alles Gegenständliche, was ihn interessiert, benannt, aber mit einem und demselben Universalwort *bebau*, das zeitweilig eine geradezu despotische Vorherrschaft gewinnt. Noch 1; 4 notieren wir, dafs es im Chaos der Gegenstände nur ganz wenige gibt (wie *puppe, papa, butte*), die nicht *bebau* genannt werden.

Das eben genannte Wort *butte* bedarf noch einer Erläuterung. Es bedeutet Efsbares (Semmel, Kuchen oder anderes) und ist aus dem Wunschwort „bitte“ entstanden. Wenn wir ihm ein Stück Semmel usw. vorhielten, hatten wir ihn oft aufgefordert erst „bitte“ zu sagen; er befolgte diese Aufforderung und knüpfte dann dieses Wort an den erbetenen Gegenstand selbst. Zugleich mag auch eine Kontamination des „bitte“ mit „Buttersemmel“ mitgewirkt haben.

Eine kleine Vermehrung zeigen höchstens die interjektionsartigen Ausdrücke; so stellen sich ein: *alle* = fertig; *bā* = spazieren gehen; *aber!* = für Vorwürfe; *ȫāl* = noch mal (wenn ein Spiel wiederholt werden sollte); *ja* (wenn man ihn irgend etwas fragt, was er gern haben möchte); freilich wird dann *ja* auch zur universalen Antwortreaktion, die auf jede im Frageton gestellte Anrede folgt, ob er sie versteht oder nicht.

Das Charakteristische bleibt nach wie vor sein Sprechen in Sätzen. Sie bestehen bald in einem ganz unverständlichen Kauderwelsch, mit dem er wohl unsere Sprache zu imitieren sucht, bald aber in bedeutungsvollen Worten.

1; 2½ Zunächst konnten wir die oben erwähnten Ausrufs- und Demonstrativsätze um einige Beispiele vermehren: *das is pupuff!* (zur dampfenden Kaffeemaschine); *aaach — eine puppe* (als er eine ihm unbekannte Puppe in die Hand bekam); *mū = herste?* (als er eine unsichtbare Kuh im Stalle brüllen hörte).

herste und *sieste* werden hierbei deutlich unterschieden; einmal irrte er sich, als er uns auf die schlagende Turmuhr hinweisen wollte, verbesserte sich aber sofort: *dei* (unser „eins zwei drei") *siest — hërste?*

1; 4 Jetzt beginnen vollständige Fragesätze mit *wo* eine grofse Rolle zu spielen: *wo isn der papa? wo isn de puppe? wo isn der baubau? wo isn de butte?* (Semmel) und anderes mehr. Bemerkenswert ist hier auch der fast nie fehlende Artikel.

1; 4½ Der erste Satz, in welchem zwei selbständige Vorstellungen zur Verknüpfung kamen, lautete: *butte, alle.* Er bedeutete nicht etwa die objektive Konstatierung, dafs die Semmel weg sei, sondern den subjektiven Affektzustand, dafs er von seiner Semmel genug habe. Dieses volitionale *alle* bleibt — neben dem konstatierenden — längere Zeit bestehen; so sagt er z. B. *alle,* wenn er vom Arm der Mutter herunter will.

1; 5 Eine eigentümliche Wortbildung G.s entstand auf onomatopoetische Weise. G. hatte unser Auspusten eines Streichholzes oder Lichtes öfters mit *ff ff* nachgemacht. Nach kurzer Zeit bediente er sich dieses Lautes aber auch zur Bezeichnung von nicht brennenden Beleuchtungsgegenständen, Lampen, Leuchtern, Kronen, Zylindern, Glocken usw.

1; 6 Auch bei dem 1½ jährigen Kinde hat sich das Bild noch nicht sehr verändert. Betrachtet er — was er leidenschaftlich liebt — ein Tierbilderbuch, so weifs er zwar auf Befragen sehr viele Tiere richtig zu zeigen; sein Sprachverständnis ist also recht reichhaltig. Er selbst nennt aber mit Ausnahme des Hasen (*ase*), des Pferdes (*grgr*), und der Vögel und Schmetterlinge (*pipip*) alle Tiere immer nur *bebau.* Der Vater wird jetzt *papa* und *ater* genannt. Das Wort für die Mutter fehlt noch immer, vermutlich weil er von den Eltern und der Schwester

nie das leichtere Lallwort „Mama“, sondern nur das schwerere „Mutter“ hörte. Sehr häufig ertönen die Ausrufe: *auf!* für alles, was aufgemacht wird oder werden soll, *ab!* für alles, was abgemacht werden soll, kaput geht usw.

Sein Sprachverständnis umschliefst jetzt auch oft eine Synthese von zwei Vorstellungen; sagen wir z. B.: „gib dem grgr zu essen“, so füttert er sein Spielpferdchen.

Der Wortschatz mehrt sich viel langsamer als das rapid wachsende Sprachverständnis. „Man hat das Gefühl“, so schreiben wir in dem Tagebuch, „als fülle er sein Sprachreservoir unermüdlich, ohne viele Tropfen nebenbei fliefsen zu lassen, so dafs eines Tages die angestauten Wasser plötzlich überfliefsen müssen“. Neu vermerkt wurden nun folgende Worte: *huhu* = Flasche (aus unserem „tuterutu“ entstanden), *ssi* = Blume (hepsi), *bu* = Stuhl, *ditz* = knipsen, *didde* = Schnitte, *atte* = Karte, *nja?* = gelt ja, das er oft von der Schwester hörte. *ata* wird jetzt auch für die Mutter, *papa* auch für alle bildlich dargestellten Männer gebraucht. Ein Fortschritt besteht darin, dafs er unermüdlich die Namen der Dinge erfragt, indem er auf sie zeigt und *das? das?* (was ist das?) dazu spricht. Dies macht er bei Körperteilen, den Gegenständen im Zimmer usw. Bemerkenswert ist es, wie er zuweilen nach Gegenständen der gleichen Kategorie fragt. Er läuft z. B. an eine Tür: *das?* Wir sagen „Tür“. Er geht zur nächsten, zur dritten Tür des Zimmers; immer wiederholt sich das Spiel von neuem. Ebenso machte er es einmal mit den sieben Stühlen im Zimmer. Indem er sich so überzeugt, dafs die für Auge und Tastsinn gleichen Objekte auch gleiche Namen haben, befindet er sich auf dem Wege zur Bildung allgemeiner Begriffe.

1; 7

Das Affektleben bekundet sich in einigen neuen Ausdrücken so: *willei willei*, wenn er sein Ei erwartet; *nä* = nein in volitionalem Sinne, wenn er etwas nicht mag (auch manchmal sinnlos auf Fragen). Ja, zwei- bis dreimal glaubten wir, in Momenten höchster Aufwallung, wenn er etwas ihm Vorenthaltenes durchaus haben wollte, *ich* gehört zu haben.

G. wird fähig, seinen dürftigen Sprachschatz zur Berichterstattung zu verwenden. Er kommt z. B. aus der Küche, wenn er seine Flasche (huhu) getrunken hat, stellt sich vor den Vater und erzählt ihm mit wichtiger Miene die gewaltige Begebenheit: *huhu!* Oder er bemerkt, dafs die Zeichentafel, die

1; 8

sonst auf der Staffelei steht, auf der Erde liegt, und läuft ins Nebenzimmer, um die Eltern zur Besichtigung aufzufordern: *sia, butz!* (sieh mal, die ist hingefallen).

Als erste Konjunktion tritt *auch* auf. *bitte au* oder *will au*, wenn seine Schwester etwas bekommt und er es auch haben will. Endlich hat er auch die Ausdrücke für die Mutter und die Schwester erworben, die er sogleich mit grofser Häufigkeit anwendet: *muttā* und *lildä*.

ja und *nein* sind jetzt vorhanden, und zwar nicht nur in volitionalem, sondern auch in konstatierendem Sinn. Er sagt *nä*, wenn er etwas nicht haben will, aber auch wenn man auf die Mutter zeigend fragt: „Ist das der Vater?"

1; 10 Noch immer wird notiert, dafs der Wortschatz ungemein langsam wächst, dafs aber sein Sprachverständnis und seine Fähigkeit, sich verständlich zu machen, erstaunlich entwickelt sind. Wie er sich zu helfen weifs, um Dinge, deren Namen er nicht kennt, durch andere Dinge, zu denen sie in Beziehung stehen, oder auch durch Gebärden zu bezeichnen, lehrt die folgende Probe: Wir zeigten ihm die Karten eines Bilderlottos und liefsen ihn die Bilder benennen. Er reagierte unter anderem folgendermafsen: Haus = *bau* (*bau* für seine Bautätigkeit mit Klötzen und Steinen war ihm bekannt); Brezel = *bitte*; Kaffeemühle: er macht mit der Hand die mahlende Bewegung; Luftballon = *ball*; Hut = *papa*; Kirschen = *psi* (sonst seine Bezeichnung für Blumen, Bäume und Blätter).

Die ersten Satzverbindungen wurden notiert, und zwar waren sie koordinierender Form: *huhu ja? mutta!* (Flasche, ja? Mutter soll sie mir geben). Eine adversative Satzverbindung: Als er ins Bett gebracht worden war und seine Flasche erwartete, fragten wir ihn scherzhaft: jetzt kommt wohl die Suppe? Antwort: *nä — n puppe — hu hu!* (nein, nicht die Suppe — die Flasche).

Sehr gering ist bei ihm bisher — und darauf beruht wohl zum Teil auch sein dürftiger Wortschatz — die unmittelbare Lautnachahmung ausgebildet. Weder hat die unbewufste Echolalie eine gröfsere Rolle gespielt, noch verstand er sich dazu, Vorgesprochenes bewufst nachzusprechen. Jetzt beginnt sich diese Abneigung ein wenig zu legen; aber selbst, wenn er nachspricht, läfst er sich wenig durch den Klang des vorgesprochenen Wortes bestimmen; die Gewohnheit überwiegt. So läfst er, trotz

immer wiederholten Vorsagens des Wortes „Fuſs“, nicht von seinem alt vertrauten *buph*, und auf das Wort Laube reagiert er stets mit *paube*.

Überhaupt scheint eine generelle Assimilation sehr verschiedener Laute an *p* stark zu wirken: er sagt *paube* = Laube, *pampe* = Lampe, *pupuä* = mu mu (Kühe), *papao* = Kakao. Eine zweite generelle Assimilation beginnt sich in bezug auf das langgezogene *ā̈* am Schluſs der Wörter einzustellen. So wie er die Kühe (neben *muh* und *pu*) *pupuā̈* nennt, so die Vögel *pipiā̈*, das Schlafen (neben *tatei*) *tateiā̈*, die Flasche (neben *huhu*) *huhuā̈*, die Tasse (neben *papao* = Kakao) *papauä*.

Eine seltsame Art des Sprechens hören wir jetzt öfters, die wohl eine Nachahmung der Sprache der Erwachsenen ist. Er spricht schnell einen langen Satz aus lauter sinnlosen Lauten, der aber durch ein ihm bekanntes Wort z. B. *papa* oder *lildä* abgeschlossen wird.

Das Personalpronomen der ersten Person taucht auf, zunächst nur leise angedeutet in Verbindung mit „auch“, sicherlich als Imitation der häufig von der Schwester gehörten Rufe: *mi au* (mir auch!), *i au puppe!* (ich auch Puppe).

C. Wortschatz des 1 Jahr 11 Monate alten Knaben. 1; 11

Während Günther mit 1 Jahr und 2 Monaten einen gröſseren Sprachschatz besaſs, als Hilde in gleichem Alter, hat sich 9 Monate später das Verhältnis völlig verschoben. Hilde beherrschte mit 1 Jahr 11 Monaten 275 verschiedene Wörter, Günther nur 50; Hilde sprach schon z. T. in längeren Satzketten, Günther kommt über 3-4 wortige Sätze nicht hinaus. Der gegenwärtige Sprachbestand Günthers liegt etwa zwischen den beiden Aufstellungen, die von Hilde mit 1; 6 und 1; 8 gemacht wurden; Günther ist also mit 23 Monaten etwa so weit, wie seine Schwester mit 19 Monaten.

Der Wortschatz besteht noch fast ausschlieſslich aus Substantiven und Interjektionen. Allerdings kommen schon mehrere Substantiva auch in verbaler Bedeutung vor, daneben ganz wenige wirkliche Verben, Adverbien und Präpositionen.

1. Substantiva.

a) Personen. *mutta*, auch *mutti*. *papa*. *lildä*. *bibi* = Baby. *popopp* = Reiter (hopphopp). *lala* = Soldaten (wegen des Musikmachens; bald aber auch für abgebildete).

b) Tiere. *wauwau. grrgrr* = Pferd. *miau. mū* oder *pupuä* = Kuh. *pipi* oder *pipiä̅* = Vögel, auch Insekten. *fisch* = Fisch und andere Wassertiere (Enten, Schwäne, die er füttert).

c) Körperteile. *buph* = Fufs.

d) Kleidung. *buph* = Schuh.

e) Nahrungsmittel. *puppe* = Suppe. *eisch* = Fleisch. *ditte* = Schnitte. *papao* = Kakao, Kaffee, Bier, auch Tasse. *ei. huhu* = Milch in der Flasche. *butter*.

f) Spielsachen und andere Gegenstände. *puppe. bau* = Stein, Klotz, auch Haus. *dadátt* = tiktak, Uhr. *ball. ditz* = Fingerring (entstanden aus „knips"). *psi* = Blume, Baum, Blatt. *lala* = Flügel, Musikkreisel. *puffpuff* = Eisenbahn, Strafsenbahn. *atte* = Karte, Zeitung. *bä* = Klingel, Fahrrad (unser „bim"). *tä̅* = Teelöffel. *pampe* = Lampe. *paube* = Laube. *tiss* = Tisch.

2. Tätigkeitsausdrücke.

Einziges Hilfsverb: *will.*

tante = tanzen. *papei* (wohl unser „eins, zwei") der Wunsch, in Mutters Morgenschuhen zu laufen. *bau* = bauen. *bā* = spazieren gehn.

Verbaler Gebrauch von anderen Worten: *lala* = Klavier spielen wollen. *psi* = riechen wollen. *bä* = klingeln wollen. *grrgrr* = Pferd spielen.

3. Adverbien.

ja. nä. hie = hier.

4. Pronomen.

i = ich. *mi* = mir (nur in den Verbindungen *i au, mi au*).

5. Konjunktion.

au = auch.

6. Interjektionen.

ach! bitte! alle! (auch von Personen, die fort sind). *auf!* (= heb mich auf; aber auch für: heb mich herunter vom Stuhl). *hu!* = zu (beim Türschliefsen). *babá* (Abscheu). *bei* oder *dei* (als Abschlufs unseres Zählens: eins, zwei — —); *maumaum* = bimbaum (Glockenläuten).

VIII. Kapitel.

Drittes Lebensjahr des Knaben.

A. Sprachfortschritte der nächsten 5 Monate.
(Von 1; 11 bis 2; 4.)

Noch immer ist ihm das direkte Nachsprechen sehr unsympathisch; es sind Ausnahmen, wenn er im zoologischen Garten auf unsere Benennungen Adler und Geier mit *aler* und *eier* reagiert, und wenn er mittags das Rhabarberkompott, dessen Namen er zum ersten Male gehört hat, gleich mit *baber, baber* verlangt. Mit einer gewissen Hartnäckigkeit wehrt er sich gegen die Darbietung vor neuem oder korrekterem Sprachgut; er hält zähe an seinem Besitz und dessen verstümmelter Form fest. Dies führt zuweilen zu dem sonderbaren Effekt, dafs er, zum Nachsprechen aufgefordert, das Wort kurzweg in seinen Güntherdialekt übersetzt. Z. B.: Wir: „Sag' mal Flasche" (deutlich und artikuliert gesprochen); G. (lachend): *huhu*. — „Sag' mal Ring": *dits* (= knips). — „Sag' mal Schuh": *buph*. — „Sag' mal Löffel": *tä*. — „Sag' mal Huhn": G. (auf eine Brathenne zeigend): *pipip*. **1; 11**

Der geringe Zuwachs an Worten bezieht sich fast nur auf Efsbares, das eine grofse Rolle in seinem Bewufstseinsleben spielt: *kě* = Kakes, *pot* = Kompott, *appel* = Aprikose, *pipip* = Fleisch (in Verallgemeinerung des oben genannten Brathuhns). **2; 0**

Bemerkenswert ist die Bezeichnung seiner eigenen Person. Wenige Tage nach Vollendung seines zweiten Lebensjahres notieren wir: *ich* sagt G. jetzt häufig, nicht nur in der schon längere Zeit vorkommenden Verbindung *iau* = ich auch, sondern auch isoliert. „Wer will schaukeln?" *ifs!* Dagegen benennt er sich noch nicht mit seinem Namen. — Zwei Wochen später aber heifst es: „Seit wenigen Tagen spricht G.

seinen Namen. Auf die Fragen: „Wer bist du?“ oder „wer soll das bekommen?“ antwortet er abgehackt und deutlich *ün—ter*, und man merkt ihm das erhebende Gefühl über diese Neuerwerbung an.“

2; 1 Einige Sätze aus dieser Zeit: *papa — pampe — butz* = Vater hat sich an der Hängelampe gestoſsen. — *lildä n'da* = Hilde ist nicht da. — *lildä — ball dä* = Hilde spielt dort Ball. *pupuff — dä — tante* = in der Eisenbahn dort fährt die Tante. (*dä* ist jetzt sein Universaldemonstrativ; es steht für da, die, dort, das usw.) Die einzelnen Worte eines Satzes werden noch immer durch Pausen voneinander getrennt

Die längste Satzleistung aus dieser Zeit war die folgende. Die Mutter beauftragte ihn, bei der Köchin Christine ihre Schuhe zu bestellen. Er geht an die Küchentür, ruft den Auftrag hinein, merkt aber an der ausbleibenden Antwort, daſs Christine nicht da ist: *tiä! — ĕ buff butta — tiä! — nä* = Christine, Schuhe für die Mutter! Christine! nicht da!

2; 1 bis 2; 2 In die Zeit zwischen 2; 1 und 2; 2 fällt nun der plötzliche groſse Umschwung in Günthers Sprachentwicklung. Der Bann ist mit einem Zauberschlage gebrochen, und eine Fülle neuer Worte ergieſst sich aus dem bisher so wortkargen Munde des Knaben. An mehreren Stellen unserer Aufzeichnung geben wir der verblüffenden Wirkung dieses rapiden Sprachfortschritts Ausdruck. In jenem einen Monat sind über 50 neue Worte von uns notiert; da aber das Verzeichnis sicherlich nicht vollständig ist, so kann man wohl annehmen, daſs sich in dieser einen Fortschrittsepoche sein Wortschatz etwa verdoppelt habe. Dabei beziehen sich die Neuerwerbungen nicht nur auf solche Wörter, die er schon oft gehört und lange verstanden hatte, für die also seit Monaten eine starke Bereitschaft geschaffen war; auch ganz neu in seinen Gesichtskreis tretende Begriffe wendet er an, nachdem er nur ein- oder zweimal ihre Bezeichnung gehört hat.

Lautlich sind freilich diese neuen Worte noch recht unvollkommen; namentlich geht G. mit den Anfangskonsonanten sehr willkürlich um, sei es, daſs er sie wegläſst (*ūl* = Stuhl, *[p]eitsche, [f]ahne)*, sei es daſs er sie durch *h* ersetzt (*hū* = Schuh, *hettern* = klettern). Hier bereitet sich eine neue generelle Assimilation vor, die dann später sehr mächtig wird.

Da aus äufseren Gründen einen Monat lang das Buchführen über G. ausgesetzt worden war, machten wir wieder am Ende des 28. Monats eine Gesamtaufnahme seines Sprachstandes.

B. Wortschatz und Satzbildung des 2 Jahr 4 Mon. alten Kindes.

Der folgende Wortschatz nennt nur die seit der letzten Zusammenstellung (vor fünf Monaten) neu hinzugekommenen Wörter. Es sind dies 273. Da von den früher vorhandenen 50 Wörtern manche wieder verschwunden sind, so beträgt sein gegenwärtiger Wortbestand 310 320 Wörter. 2; 4

Eine zahlenmäfsige Vergleichung mit Hildes Wortschatz aus gleichem Alter mufs unterbleiben, da eine Registrierung sämtlicher Worte bei Hilde damals nicht mehr möglich war. Dagegen hat G.s Sprache jetzt sehr grofse Ähnlichkeit mit derjenigen, die von der 1 Jahr 11 Monate alten Hilde aufgenommen worden war. H. besafs damals 275 Wörter. Freilich hat im Vergleich hiermit Günther einen kleinen Vorsprung, nicht nur, was die Zahl der Wörter, sondern auch, was den Anteil der schwierigeren Kategorien und die Satzbildung angeht. Man wird daher den 2 Jahr 4 Monat alten G. etwa mit der zweijährigen Hilde gleichstellen dürfen, so dafs die Rückständigkeit des Knaben noch immer, wie beim vorigen Wortschatz, 4 Monate beträgt.

Auf die einzelnen Wortklassen verteilt sich G.s Wortschatz jetzt (unter Hinzurechnung der schon früher registrierten Worte) prozentuell folgendermassen: Substantiva 61½ %, Adjektiva 8 %, Verba 15 %, Adverbia 5½ %, Numeralia, Pronomina, Konjunktionen, Artikel, Interjektionen zusammen 10 %.

Eine völlige Abweichung zeigt G. von seiner Schwester in lautlicher Beziehung. Während Hilde ihre Wörter einigermafsen der Umgangssprache anzuähneln suchte, kümmert sich G. gar nicht um diese Übereinstimmung; ihm kommt es lediglich darauf an, sein Vorstellungs- und Gefühlsleben zu äufsern, und da er mit dieser Aufgabe schon genügend zu ringen hat, so bleibt keine Kraft und keine Aufmerksamkeit mehr für die Herbeiführung lautlicher Korrektheit übrig. Deshalb bedient er sich, natürlich unbewufst, eines unter diesem Gesichtspunkt allerdings sehr praktischen Mittels: der generellen Assimilation, indem er fast alle Wortanfänge auf ein *h* reduziert, zuweilen auch auf ein *ch* (gesprochen wie in „doch“, also in einer Form, wie sie

die deutsche Sprache am Anfang von Worten überhaupt nicht kennt). So gewinnt sein Sprechen den Charakter einer nur den Eingeweihten verständlichen Geheimsprache; zugleich aber macht es dadurch einen ganz eigenartigen Eindruck, dafs die technische Unbehilflichkeit zu der geistigen Ausdrucksfähigkeit und Inhaltsfülle seiner Rede in scharfem Gegensatz steht.

1. Substantiva.

G.s Substantiva sind noch fast durchweg — mit Ausnahme etwa von „Angst“, „Spafs“ und „Schreck“ — konkreter Natur; innerhalb der konkreten Welt aber beziehen sie sich auf ziemlich alles, was überhaupt zu seiner Umwelt gehört.

Einige erste Anfänge der Flexion machen sich bemerkbar, so in den Pluralen *äpfel* (neben *apfel*); *hei pampen* = zwei Lampen — und in dem Genitiv-s: *chater's* = Vaters.

Auch die Eigenschöpfung von Worten durch Zusammensetzung beginnt; als erstes wurde um diese Zeit *hochdiddi* (= Lochschnitte, für ein durchlöchertes Stück Brot) notiert.

a) Personen.

(Individuelle Personen:) *mutta, muttsen,* auch *putte* = Mutter; *hätä* oder *chätä* = Vater; *chünther* = Günther. Ferner die Namen von Dienstboten, Spielgefährten und Verwandten: *else. tie* = Christine. *annssen* = Annchen. *i-ichen* = Mariechen. *uëlla* = Kurella. *ella. hante honi* = Tante Toni.

(Gattungsbezeichnungen:) *mann; hau* = Frau; *hunge* = Junge; *hedel* = Mädel; *tante; onke* = Onkel; *heiser* = Kaiser; *bieftäger* = Briefträger.

(Abgebildete Personen in Bilderbüchern:) *engel; hüwwelhèter* = Struwwelpeter; *öchkäppchen* = Rotkäppchen; *jäger olle hexe.*

b) Tiere.

(Wirkliche:) Zu den früher gebrauchten Onomatopoeticis *grgr, wauwau, iau, mū* treten jetzt die konventionellen Worte *herd* = Pferd, *hund, katze, kuh.* — Ferner: *hemmchen* = Kälbchen; *kikiki* = Hahn; *hauben* = Tauben; *hīge* = Fliege; *hein* = Schwein.

(Abgebildete Tiere im Tierbilderbuch, die er mit Namen kennt:) *higer* = Tiger; *affe; ex* = Dachs; *igel; bär; auchurch* = Maulwurf; *ēne* = Hyäne; *hant* = Elefant; *hase;*

hinchen = Kaninchen; *hatte* = Ratte; *ochs; hīge* = Ziege; *hafen* = Schafe; *esel; eule; hāler* = Adler; *hapa* = Papagei: *pau* = Pfau; *hān* = Schwan; *hepse* = Schnepfe; *hēte* = Kröte; *hildhöte* = Schildkröte; *häfer* = Käfer.

c) Pflanzen (s. a. unter Nahrungsmittel).

hume = Blume.

(Aus dem Pflanzenbilderbuch:) *hucker* = Zuckerrübe; *āt* = Salat; *hōse* = Rose; *tannzō* = Tannzapfen; *bēse* = Pilze; *hībel* = Zwiebel; *hōſse appel* = Kürbis.

d) Körperteile.

ohr; augen; bund = Mund; *hunge* = Zunge; *hēne* = Zähne; *hacke* = Backe; *hase* = Nase; *hand; hinger* = Finger; *bein; hūſs* = Fuſs (richtig von Bein unterschieden); *hauch* = Bauch; *hār; hals; bāt* = Bart.

e) Kleidung.

hoſse; hemd oder *hemdssen; humpf* = Strumpf; *hichel* = Pichel; *hū* = Schuh; *haschehuch* = Taschentuch; *hēp* = Cape; *heitchen* = Kleidchen; *hut; höckchen* = Röckchen.

f) Nahrungsmittel.

hilch = Milch; *hemmel* = Semmel; *buttā*; *hōt* = Brot; *huppe* = Suppe; *pot* = Kompott; *hüben* = Rüben; *apfel; apfelhus* (= -mus); *binne* = Birne; *haffē* = Kaffee; *hāne* = Sahne; *kucker* = Zucker; *chasser* = Wasser; *hickack* = Zwieback; *hochen* = Knochen; *chūchen* = Kuchen; *tē; kēk* = Kakes; *lade* = Schokolade; *salz.*

g) Spielsachen.

pipīr = Papier; *hīf* = Brief; *chūch* = Buch; *päle* = Perle; *hagen* = Puppenwagen; *hiff* = Schiff; *held* = Geld; *hennig* = Pfennig; *heder* = Feder; *chotto* = Lotto; *uhr; aēt* = Packet.

h) Zimmer und Möbel.

haus; himmer = Zimmer; *āhanda* = Veranda; *henzer* = Fenster; *ofen; hul* = Stuhl; *huchank* oder *hutsche* = Fuſsbank; *hild* = Bild; *hofa* = Sofa; *bett; bank; hür* = Tür; *ōte* = Wickelkommode; *chissen* = Kissen; *heppich* = Teppich.

i) Geräte usw.

höffel = Löffel; *hiber* = Schieber; *esser* = Messer; *habel* = Gabel; *chās* = Glas; *heller* = Teller; *hasche* = Flasche; *hasse* = Tasse; *ette* = Serviette; *haffechüle* = Kaffeemühle; *teckel* = Deckel; *hif* = Stift; *hesserhänkchen* = Messerbänkchen; *hūhöpfer* = Schuhknöpfer; *hoffer* = Koffer; *chock* = Stock.

k) Sonstige Substantiva.

heuer = Feuer; *chufs; neifchufs* = Kufs; Kneifkufs; *ă chās* = ein Spafs; *angst; ă heck* = ein Schreck; *post; hind* = Wind; *sonne; mond; chule* = Schule.

2. Adjektiva.

G. braucht Adjektiva zur Bezeichnung sowohl subjektiver Zustände wie objektiver Merkmale. Ihre Anwendung ist meist prädikativ, doch kommen auch attributive Stellungen, wie *ăze kuh* (= schwarze Kuh), *heiner* (kleiner) *tisch*, *hōfser* (grofser) *appel* nicht selten vor.

Die Gegensätzlichkeit bestimmter Merkmale wird verstanden und durch Widerspruch gegen falsche Bezeichnung ausgedrückt. Beispiele: „Ist das Feuer kalt?“ *nä — wām*. — „Ist dein Haar schwarz?“ *nä, muttă hā hąz*. „Wie ist denn deins?“ *hauber* (= sauber, hell).

a) Subjektive Zustände.

chein = fein; *hut* oder *gut*; *băbā́* = häfslich; *ātig* = artig; *chach* = wach; *hüde* = müde; *fettig* = fertig; *kōmiss; mollig; ütlich* = gemütlich; *lieb*.

b) Merkmale der Objekte.

cheifs = heifs; *hām*, auch *wām* = warm; *chalt* = kalt; *hafs* = nafs; *hocken* = trocken; *hauber* = sauber; *haz*, auch *arz* = schwarz; *humpel* = dunkel; *hōfs*, *chōfs* = grofs; *chein* = klein; *put* = kaput; *ganz; eng; hät* = hart; *heifs* = weifs.

3. Verba.

Die sehr zahlreichen Verben werden noch fast durchweg unflektiert, also rein infinitivisch, gebraucht; nur ganz vereinzelt tauchen Partizipien und einige Präsenzformen auf.

a) Hilfsverben.

habn; is er.

b) Infinitive.

hettern (kl); *hopsen; hitsen* (s); *hetzen* (s); *hieben* (sch); *haupeln* = schaukeln; *fahren; rennen; ïen* = knien; *hiegen* (l); *baden; haschen* (w); *essen; hafen* (schl); *hinken* und *aushinken* (tr); *halten; hecken* = lecken, schmecken und anstecken; *holn; heichen* = streicheln; *hūchn* (s); *hüten* (Kühe h.); *changn* (f); *heibn* (schr); *lesen; hiepen* (z); *putzen; hustn* (p); *huckn* (sp); *hingeln* (kl); *hachen* (m); *tun* (so tun, als ob).

c) Flexionen.

efunden = gefunden; *ehoffen* = getroffen; *ehalten* = gehalten; *aufeheben* = aufgehoben; *ehommt* = bekommen.

himmt (schw): *chällt* (f).

efs = ifs!; *homm* (k).

4. Adverbia.

a) Adverbien des Ortes.

auf; hunter = herunter; *hum* = herum; *hierher: ĕbei* = vorbei; *hit* = mit; *echeck* = weg; *oben; hoch.*

b) Adverbien der Art und Weise.

gut; băbá = häfslich; *ĕchāl* = nochmal; *cheiter* = weiter; *cheise* = leise.

5. Zahlwörter.

Eine Mehrzahl gleichartiger Objekte (z. B. von Tieren auf einem Bild) benennt er entweder, indem er sie sukzessiv mit dem Finger deutet und aufzählt *hei hei hei* = eins, zwei, drei, oder indem er sie mit dem Worte *chei* oder *hei* (= zwei) zusammenfafst (z. B. *hei hunde*).

Ferner: *cheide* = beide; *alle; laute* = lauter; *chīl* = viel; *chēr* = mehr; *hetze* = das letzte.

6. Pronomina.

Zur Bezeichnung der eigenen Person verfügt er jetzt über die beiden Mittel: Namen und Pronomen der ersten Person. Doch dient das Pronomen so gut wie ausschliefslich als Begehrungswort bei stärkerem Affekt, namentlich im Konkurrenzkampf mit der Schwester. Wenn er etwas haben (oder an etwas Anteil haben) will, was sie bekommt oder was beiden gezeigt wird, ruft er *iss* oder *diss* (= ich!); *i au* = ich auch, *mi au* = mir auch. Auch das possessive *cheins* = meines! taucht auf.

Sehr oft braucht er auch *hünter*(G), vor allem stets bei ruhigerem referierendem Sprechen. So sagte er einmal bei Tische: *hilde papao — ä hilch ä hünter* = Hilde trinkt Kakao, Günther Milch.

Andere Pronomina: *e dir*, namentlich in der Wendung *e dir hetsen* = ich will mich zu dir setzen. — *er* in der Wendung *is er*.

anders (anders koffer). — *die* in demonstrativem Sinn.

7. Konjunktion.

auch.

8. Artikel.

ä = ein.

9. Interjektionen.

na! danke! aő = adieu! *hågen* = guten Morgen! *n'tag* = guten Tag! *bā!* (beim Fortgehen); *buts!* (bei plötzlichen Geräuschen und Bewegungen); *hurrah! hūig* = ruhig!

B. Satzbildung.

G.s Sätze — natürlich noch lauter Hauptsätze — sind zum gröfsten Teil volitionaler Natur; doch sind auch Aussagesätze nicht ganz selten, Fragesätze dagegen nur in ersten Andeutungen vorhanden.

Die Struktur ist schon sehr mannigfach; meist bestehen die Sätze aus zwei Gliedern, die verschiedenartig konstituiert sein können (Verb + Objekt, Verb + adverbiale Bestimmung, Subjekt + Prädikat usw.). Auch dreigliedrige Sätze kommen vor.

Mehrere Sätze werden — freilich meist mit kleineren Pausen — zu Satzketten verbunden, die bald aufreihender, bald erzählender Art sind.

1. Begehrungssätze.

heiben ä ball = Vater soll einen Ball „schreiben" (zeichnen).
epampe echecken = Mutter soll die Lampe anstecken.
chater hiepn = ich will den Vater ziepen.
essen hōfsä ditti = ich will die grofse Schnitte essen.
huchank tanzen = das Geld soll auf der Fufsbank tanzen.

Die Stellung des Verbs ist also labil.

Negativer Satz: *nä ehuchen* = ich will nicht suchen.

2. Aussagesätze.

a) Aussagen über Gegenwärtiges:
chissen chällt = das Kissen fällt.
i au hole kock = ich hole auch einen Stock (Subj., Prädik. u. Obj.).
hasser himmt = im Wasser schwimmt sie.
hilde chach = H. ist wach.

b) Aussagen über jüngst Vergangenes:
annssen, ichen hoffen = ich habe Annchen und Mariechen getroffen.
heder hunden = ich habe eine Feder gefunden.

3. Fragesatz.

ä hut? ä handa ä hut? = wo ist der Hut? ist er auf der Veranda?

4. Satzketten.

hilde chach (= wach) — *chater* (= Vater) *chach* — *alle alle chach.*
chater hiepn — *echal hā hiepn* — *bāt* = ich will den Vater ziepen — nochmal das Haar ziepen — den Bart.
hemmchen heichen — *tiē ehalten* = ich habe das Kälbchen gestreichelt — Christine hat mich dabei gehalten.
(Negation + Position.) Vater: ist dein Haar schwarz? G.: *nä* — *mutta hā has.*

C. Sprachfortschritte bis zum Ende des dritten Jahres.

2; 4 Die bisher nur so spärlich vorhandene unmittelbare Sprachnachahmung (Echolalie) wird jetzt häufiger. Namentlich pflegt G. morgens im Bett als getreues Echo der Schwester alles zu wiederholen, was diese sagt, Unverstandenes ebenso wie Verstandenes. Sagt H. beim Bilderbesehen: Hier ist ein Güterzug, so repetiert G. sofort: *ē hüterhug.* Diese ständige Imitationstätigkeit (auch des nicht Verstandenen) ist eine höchst wertvolle Übung für den Knaben.

2; 4½ G.s Sprache beginnt jetzt in die eigentliche Phase der Satzketten zu treten; und mehr noch als früher macht sich dabei das Ringende seines Sprechens bemerkbar. Oft stolpert und stottert er, ohne doch etwas Verständliches zu produzieren; wenn er aber einen längeren Satz zustande gebracht hat, strahlt er ordentlich vor Freude. Das Ergebnis seines Kampfes ist wieder eine neue generelle Assimilation. Sowie er sich

früher die Schwierigkeit der Wortbildung vereinfachte, indem er die meisten Wortanfänge mit seinem Universallaut *h* oder *ch* begann, so vereinfacht er sich jetzt die Satzbildung, indem er alle möglichen unbetonten Satzteile: Partikeln, Artikel, unbetonte Vorsilben usw. (später auch Konjunktionen) auf ein kurzes *ĕ* reduziert und dies schliefslich auch dort zwischen betonte Satzglieder als Füllsel einfügt, wo normalerweise gar nichts zu stehen brauchte. Da daneben aber noch die alte Vorliebe für das *h* (*ch*) andauert, so erhält seine Sprache nun einen noch seltsameren lautlichen Charakter, der mehrere Monate lang währt. Einige Sprachproben zur Veranschauung dieser Charakteristik:

2; 4½ Ein Knabe Fritz hatte jüngst „Affe" zu ihm gesagt; eine Frau Scheufler nannte ihn manchmal scherzhaft „Rüpel" und die Mutter „Racker". Als nun einmal wieder das Wort „Affe" fiel, begann er: *ĕ affe ĕ hits ĕhagt* (= hat Fritz gesagt); *ĕ hüpel ĕ heufler*. — (Vater: Und wie sagt die Mutter?) *ĕ hacker ĕ mutter*.

2; 5 *ĕ hofser ĕ heller ĕ hünter, ĕ heine ĕ hilde* = eine grofsen Teller hat Günther; einen kleinen Hilde.

2; 5½ *ĕ buch eheben ĕ hünter ĕ hilde — süfser junge ĕ hilde* = G. hat der Hilde ein Buch gegeben, da hat die Hilde „süfser Junge" (ein beliebtes Kosewort) gesagt. Bemerkenswert ist an dem ersten Satz die Mannigfaltigkeit der Satzglieder (Subjekt, Verb, Objekt und nähere Bestimmung), sodann die souveräne Wortstellung.

Welche ökonomische Rolle dieses *ĕ* spielt, zeigen u. a. die um diese Zeit häufiger werdenden Partizipien. Die von fast allen Kindern wegen ihrer Einfachheit so bevorzugte schwache Konjugation (*getrinkt*, *genimmt* usw.) wird von G. zunächst nicht benutzt, weil er ein noch einfacheres Verfahren hat: er setzt dem unveränderten Infinitiv sein *ĕ* (Ersatz für ge-) vor, und das Partizip ist fertig. Oft braucht er beide Formen hintereinander

2; 5 als Gegensatz. Z. B.: Er bittet um die Erlaubnis zu trinken: *tinken, ja?* und nach vollbrachter Tat stellt er das Glas hin, befriedigt sprechend: *ausĕtinken*. — Ebenso ein anderes Mal: *haushehm* = herausnehmen, *hausĕhehm* = herausgenommen. Noch 2; 6½ hören wir einmal *aufehängen* = aufgehängt, indessen um diese Zeit beginnt doch schon die Endung t zu überwiegen und es entstehen die bekannten schwachen Partizipien: *eschiebt* = geschoben, *egibt*, *enimmt* usw.

Eine grofse Rolle in seiner Sprache spielt das Wort *so tun* oder *ĕtun* = so tun als ob — ein Zeichen für seine fast niemals ruhende Phantasie. So wischt er z. B. mit den Händen an einem Stuhl und sagt: *putzen — so tun ĕ putzen.* Auch wenn er irgend etwas Erbetenes nicht bekommt, so bescheidet er sich schnell mit der spielenden Fiktion: *so tun, ja?* Er tut so, als ob er Schokolade ifst, oder ähnliches. 2; 5

Bei einer solchen Gelegenheit hörten wir auch den ersten Nebensatz. Als er etwas der Köchin zeigen wollte, sagte die Mutter, Christine sei nicht da. Darauf G.: *so tun, ĕ tiä ĕ da is?* = soll ich so tun, als ob Christine da ist?

Ästhetische Urteile treten auf. Beim Bilderbesehen sagte der Vater zu einem Bild: „Das ist aber fein!" Günther widersprach (es war ihm wohl etwas zu wirr): *häfslich!* und betonte dann im Gegensatz hierzu beim nächsten Bild: *das ĕ hōn* = das ist schön. 2; 5½

Als erster Komparativ wurde *hunkler* = dunkler notiert; er sagte es, als das Gas durch einen Windzug zu flackern begann.

Pronomina. Das *ich*, welches früher doch nicht ganz selten war, ist sonderbarerweise wieder so gut wie verschwunden. Dagegen beginnt er die Wörter mein, dein, unser, euer in ihren Beziehungen richtig zu verstehen und zu gebrauchen. Als die Mutter sagt: unsere Suppe steht auf dem Tisch, fragt er: *ja, eure suppe?* 2; 6½

G. hat grofse Freude an Rhythmus und Reim. Die Kinderverschen, die Hilde kann, spricht er fast alle mit, in ziemlichem Kauderwelsch, aber die Schlufswörter einigermafsen richtig. Und wenn er in einem Buch „liest", so sind seine sinnlosen Silben meist rhythmisiert und bilden zweiteilige Verse.

Die Wortstellung ist oft ganz souverän. Da Beispiele in gröfserer Zahl im Kapitel „Wortstellung" gegeben werden, mögen hier wenige genügen: *hörnerhitten ehagen onkel hitz* = Onkel Fritz ist Hörnerschlitten gefahren. — *hafen ä günter* = Günther wird schlafen. — *eimer hoffen ä hemann* = ich habe den Schneemann in den Eimer geworfen. — *schlüssel egibt e mutter* = ich habe der Mutter den Schlüssel gegeben. 2; 6

Dem vereinzelten Nebensatz des vorigen Monats reihen sich nunmehr weitere an, und zwar von verschiedener Struktur. Das einleitende Wort (Konjunktion, Pronomen, Frageadverb)

fehlt noch stets, aber Betonung und Wortstellung machen den Nebensatzcharakter zweifellos. Beispiele:

2; 6 *mutter hagen, ebaut hat e günter* = ich will der Mutter sagen, was ich gebaut habe. (Ganz ähnlich war Hildes erster Nebensatz beschaffen: Vgl. S. 59.)

2; 6½ *sia, aufehängen hat* = sieh mal, was der Günther aufgehängt hat.

Man soll ihm zeichnen: *eisenbahn, hüterhug — hauch haus is* = einen Güterzug, wo der Rauch raus kommt.

Der Vater hatte eine Tasse gezeichnet und fügte noch eine Kanne hinzu. G. begrüſste sie: *eingieſsen kann* = damit man eingieſsen kann.

2; 6 bis 2; 7 Als erste Präpositionen treten auf: *ohne* und *mit*. Z. B.: „Bist du spazieren gegangen?“ Antwort: *mit mutter*. *ohne* wird als allgemeines Negationswort vor Substantiven gebraucht. *ohne hanschuh* ruft er, wenn er zum Spazierengehen Handschuhe angezogen bekommen soll; *ohne vater* konstatiert er, als der Vater am Mittagessen nicht teilnimmt.

Auch die Negation von Verben ist zunächst noch abweichend von der konventionellen Bezeichnung; sie geschieht durch *nein*, das meist vorangestellt wird: *nein ĕ haun* = ich werde nicht hauen; *nein e mutter fottgehn* = Mutter soll nicht fortgehen. Mit 2; 7 beginnt sich dann aber auch das *nicht* einzustellen, oft noch neben dem primitiveren *nein: günter auch ĕ nich machen*, ... *vater auch ĕ machen nein nein.*

2; 7 Einige Sprachproben aus dieser Zeit. G. erzählte dem Vater, er habe ihn geschneeballt. Vater: ich war ja gar nicht mit spazieren. *ehause eballt vater günter* (= zu Hause hat G. den Vater geschneeballt). „Wo hast du denn den Schnee hergehabt?“ *fensterbrett unser zimmer hinelegt* (wohl: hergenommen) *e günter*. — Die Wortstellung ist in diesen Sätzen wieder ganz ungewöhnlich.

Relativsätze: *eneidet habe — kōmiss aus* = was ich geschnitten habe, sieht komisch aus.

das haben — tante ĕssenkt hat = ich will das haben, was die Tante geschenkt hat.

Temporalsatz: *fettig bin — else haushingen* = wenn ich fertig bin (mit Essen), kann Else (den Teller) hinausbringen.

Vergleichung: Von den Blasen auf der Milch sagt er: *sehn aus wie ĕ ball.*

Vergewisserungsfragen. Er sieht einen neuen Wäschebeutel. Erst konstatiert er: *wäschebeutel.* Dann aber wird er wieder zweifelnd: *is das n wäschebeutel?* — Er sieht Obst in einer Obstschale: *heute mal ĕ äpfel da in die ding?*

Die Beispiele zeigen zugleich, dafs die despotische Vorherrschaft des *h* vorüber ist.

Eine Sprachprobe aus dieser Zeit nahmen wir gelegentlich eines Zeichenversuchs an der Tafel auf. Er kritzelte drauf los: *is'n das eintlich* (eigentlich)? — *älehant* (Elefant). — Das nächste Gekritzel: *otannebaum* — (g)*röfse lichter.* (Mutter lachend: „das ist schön!") G.: *freude machen ĕ muttsen. . . . . harze mann ereiben* (schwarzen Mann geschrieben); *harzer mann, weifser mann . . . . . . hans* (g)*rofsen piepvogel* (sch)*reiben ĕ günter.* (Er läuft, ihn zu zeichnen und kommt zur Mutter zurück:) *piepvogel ereibt e günter.* — *muttsen freude emacht ĕ günter.* — *bauchherzen* (schmerzen) *e günter* — *tun e dokter* (so tun, als kommt der Doktor oder ähnlich gemeint). (Mutter: „Mal doch ein Baby.") *ĕ göch* (Storch) (sch)*reiben äst* — *gŏch e hester* (Storch bringt die Schwester) — *freude günter emacht ĕ muttsen.* —

Ein anderes Mal setzte er sich neben die Mutter und „erzählte" ihr: *ĕ kindchen allein ehause. ĕ eltern beide aus; ĕ wa ĕ lampe eheckt* (angesteckt), *ja ĕ licht ĕ günter eheckt, ĕ böse ĕ günter, ĕ haun.* —

Sehr häufig tauchen jetzt selbstgebildete Zusammensetzungen, wie *schmierkasten, zuckergemüse* und andere auf. Eine Aufzählung ist hier überflüssig, da eine vollständige Liste im Kapitel „Zusammensetzungen" folgt.

Zeitbezeichnungen. *heute* als augenblickliche Gegenwart oder unmittelbare Zukunft, *morgen* als nahe Zukunft und (seit 2; 8) *gestern* als nahe Vergangenheit werden richtig verstanden und gebraucht. Beispiele: *heute ba gähn!* = spazieren gehn. — *mögen ja?* fragt er, wenn ihm etwas Erbetenes vorenthalten wird mit den Worten: jetzt gibt es das nicht! — G. rückt mittags seinen Stuhl an einen ungewohnten Platz *ĕ günter ĕ* (= bei dem) *vater sitzen.* Die Mutter fragt: „nicht bei mir?" G.: *gestern ĕ muttsen esitzt ĕ günter.* 2; 7

Erstes Passiv: *so enitten werden ĕ rot* (= so soll das Brot geschnitten werden).

Pronomina. Zu den früher genannten Fürwörtern treten jetzt neu hinzu: *mir, uns;* endlich hören wir auch das längere

Zeit fast ganz zurückgetretene *ich*, zunächst bei starker Betonung im Sinne des französischen „moi“, sehr bald aber auch in der unbetonten Form „je“. Beispiele: *lacht ĕ mir* = die Schwester lacht zu mir (lacht mich an) — *muttsen ĕ* (zu) *uns kommen.* — Er bringt etwas der Mutter, die „danke schön“ sagt. G.: *danke ich.*

Die Nebensatzbildung schreitet überraschend schnell vorwärts; alle möglichen Formen finden sich, gegen Ende des Monats auch Kausalsätze. Dabei fehlt noch immer die überleitende Partikel. Beispiele:

Temporalsätze: *hilde kommt, ĕ günter watten* = bis Hilde kommt, wird Günther (mit dem Essen) warten. *mund hab — günter wasser trinken* = wenn ich nichts mehr im Mund habe ...... Auffällig ist, dafs hier sogar die Negation mit ausgelassen ist.

Objektsatz (beim Bauen): *günter aufpassen — nich fällt* (zu ergänzen: „dafs es“).

Kausalsätze (bei Tisch): *hilde grofs is, grofses stück essen* (am Anfang ist „weil“ zu ergänzen). „Und Günther?“ *günter kleines stück essen.* „Warum denn?“ *ich klein bin.* — G. hat eine Sonne aus Papier zerrissen und sagt: *günter ĕ sonne ereifst.* „Warum denn?“ *ich böse is.*

Die letzten Proben zeigen zugleich den Kampf zwischen den Worten *ich* und *günther* (auch das Verb wird in den Konflikt mit hereingezogen), ferner das Verstehen der Warum-Frage.

Um diese Zeit beobachteten wir auch einige seltsame Wortbildungen, deren Ursprung uns nicht ganz klar geworden ist, wie *seigen, schuckel* und andere. Näheres im Kapitel „Urschöpfungen“.

2; 9 Wir lassen wieder einige zusammenhängende Sprachproben folgen. Als G. die Schwester Staub wischen sah, sprach er: *ich kann auch; ich sauber mache. da — schrank könn ich, den tisch auch, den rōfsen tisch auch.*

Später, als die Mutter für die Schwester einen Brotkanten abschnitt, verlangte er: *ich auch ĕ tanten* (Kanten) *haben; ich hier sitzen; das günter's tanten.* (Mutter gibt ihm Semmel, er hatte aber kurz zuvor Semmel gegessen) *ich andern semmel efst, nich höch* (noch) *eine eben, blofs sitzen eben.* — *ich will nien* (knien auf dem Stuhl). (Als es ihm verboten wird:) *lōfs* (blofs) *kauern.* (Erneutes Verbot) *ich sitze.* — Nach einem Weilchen beginnt er zu

erzählen: *heute mal beide fortreisen* (er und Hilde); *else* (Kindermädchen) *nich* (t)*raurig sein* „Da wird sie aber weinen." *ach nein, — wiederkommen.* —

Abstraktes Wort. *denken* wird gebraucht zur Bezeichnung einer ungewissen Überzeugung. Zwei Beispiele: G. hat mehrere Schokoladenplätzchen bekommen. Ein Fräulein Schmidt neckte ihn: „Es sind nur zwei." Da sagt er zur Mutter: *häulein hitt dachte heie* (zweie). (Merkwürdig ist hier auch der Rückfall in die *h*-Periode.) — Bei Tisch vermutet er, als die Suppe aufgetragen wird: *neesuppe* (= Schneesuppe), merkte aber beim Aufgeben seinen Irrtum; *ich denke reissuppe.* —

Der sich hierin ankündigende kritische Sinn äufsert sich auch anderwärts, namentlich in bezug auf Sprachliches. Als er mehrmals hintereinander das Wort *eierbecher* richtig herausgebracht hat, konstatiert er voll Stolz: *ich richtig spreche!* — Als Hilde das improvisierte Verschen des Vaters: „Ich weifs ein schönes Lied — Die Hilde ist so — —" richtig mit „müd'" ergänzt, verbessert Günther: *nich müd — müdä.* Die noch aus früher Jugend stammende Vorliebe für das langgezogene End-*ä* veranlafst ihn auch, unser Aussprechen von „Else" zu bekritteln: *heifst nich elsĕ, heifst elsää.* — Endlich korrigiert er den Vater, als dieser sagt: „morgen wird Eva gewogen": *nich ewogen — heifst wiegen.*

Der Gebrauch von Antithesen ist, namentlich in adjektivischer Form, sehr häufig. Hierbei weicht er aber oft vom gewohnten Sprachgebrauch ab. So: *ich schnell ĕlaufen, nich leise elaufen.* — Es stört ihn, dafs auf dem Tablett die Milchkanne schief steht. *ach, schief, vater!* Nach Geradestellung fragen wir: „Ist das nicht mehr schief?" *nein, is schön.* — Man neckt ihn: „Du bist ein alter Junge." G.: *ich nich ĕ alter junge, ĕ neuer junge.*

Eine Kinderbüste in Bronzefarbe war von den Kindern immer „Mohr" genannt worden. Nun erblickte G. eine grofse Gipsbüste von Goethe und nannte sie: *weifser mohr.*

Eine andere sonderbare, oft geradezu lächerlich wirkende Wendung, die er mannigfach gebraucht, ist *ĕ teuer* = das ist zu teuer. Wir hatten oft, wenn er vor Schaufenstern all die ausgestellten Spielsachen begehrte, oder bei anderen Anlässen, seine Wünsche zurückgewiesen mit der Begründung: „Nein, das ist zu teuer." Für ihn erhielt die Wendung die ganz allgemeine

Bedeutung von „das paſst mir nicht". Und so erklingt sein *nein, ĕ teuer*, wenn er zum Zubettgehen ermahnt wird, oder wenn es ihm nicht behagt, irgend ein Gebot zu befolgen. Auch als die Mutter das Fenster, auf dessen Brett er seine Spielsachen liegen hat, öffnen will, weist er dies mit jenen Worten zurück.

Um die gleiche Zeit wurde folgende „Erzählung" Günthers mitstenographiert: (G. liebte es sehr, neben der Mutter zu sitzen, wenn diese das Schwesterchen Eva nährte; und seine Plaudereien verwerten die empfangenen Eindrücke.) Immerfort ermahnte er die Mutter, um sich ihrer Aufmerksamkeit zu vergewissern: *muttsen, angucke!* oder: = *gucke ĕ* (zu) *mir. — und de eva hat angeguckt die muttsen — und die eva hat nich erufen, die eva hat leise elafen, e bischen wust* (Wurst) *eessen die eva — abendbrot und schinken wieder drauf. aufëessen. und die eva elafen, — sofa nich, und* (= sondern!) *im wagen die eva elaft — und ĕ himmel aufeguckt e eva* (er sieht dabei zur Zimmerdecke auf) — *und die eva ebaut e wagen* (gebaut im Wagen) — *kann das! — eva!* (bekräftigt er, auf unseren erstaunten Blick hin) — *und de eva hat vater rufen — vater, mutter, hilde, günter, hester* (Schwester), *mieze. — und die eva hat ewiſs — — ja, ja??* (wir fragen: was hat sie denn gewiſs?) G.: *nissts!* (nichts). *fettig die eschichte.* — Nach kurzer Zeit sagte er: *hŏch* (noch) *eine eschichte.* —

Ein Konditionalsatz. Die Mutter bindet ihm aus Scherz ein Bändchen ins Haar. G.: *ich mädel sein — ĕ band binde* = ich werde ein Mädel sein, wenn du mir ein Band bindest.

2; 10 Seine steigende Intelligenz bekundet sich in der Fähigkeit, abstraktere Beziehungen auszudrücken. Zur Bezeichnung eines minderen Gewiſsheitsgrades (vgl. oben den Gebrauch des Wortes *denken*) benutzt er jetzt auch das Wort „vielleicht". Bei einer ihm noch unbekannten Speise fragt er z. B.: *is das kuchen ĕleicht?*

Auch der Kausaltrieb kann sich jetzt durch die Warumfrage äuſsern, die er in den vorhergehenden Monaten zwar schon verstanden, nicht aber selber gebraucht hatte: er merkt, daſs ein Tablett (auf dem ein heiſser Teller gestanden) heiſs ist und fragt: *ĕlett* (= Tablett) *ĕ heiſs is — erum denn?*

G. kann, ohne daſs es ihm jemand mit Absicht beigebracht hätte, bis 13 richtig zählen. Er hat es oft von seiner Schwester gehört; auch haben wir häufig beim Treppensteigen mit ihm jede Stufe zählend benannt.

Die Wortstellung hat noch immer nicht den vollen Anschlufs an die Konvention erreicht. Neben ganz normal gebauten Sätzen finden sich häufig ganz krause Stellungen, wie: *suppe auch gibt's* oder: (wenn der Vater in den) *zug geht*, (t)*raurig wir* (= sind wir traurig).

Vergleichungen bringt die lebhafte Phantasie des Knaben jetzt oft, zum Teil recht sonderbare. So sagte er von dem Johannisbrot (einer länglichen braunen harten Frucht): *ĕ hiegack aus* = es sieht wie Zwieback aus. — Und als er einmal sieht, wie das Badethermometer in der Wanne kreisend schwimmt, ruft er: *ĕsséll is, ĕsséll is!* (ein Karussel). Auf unsere verwunderte Warumfrage erfolgt die Antwort: *ĕ so dreht!* (weil es sich so dreht!) Bei sonst völliger Unähnlichkeit des Eindrucks genügt also die übereinstimmende Bewegungsform, um die Vergleichung hervorzurufen.

2; 10 bis 2; 11

Man erkennt hieran, dafs er nunmehr imstande ist, die Merkmale von der Substanz abzulösen. Dafs er sich jetzt mitten im „Merkmalstadium" befindet, zeigt sich auch an anderen Symptomen, namentlich an dem starken Gebrauch von Adjektiven, die er zur Charakteristik der Objekte verwendet. Er erweist sich hier als scharfer Beobachter, so wenn er mit merkwürdiger Häufung der Epitheta die Füfschen des Schwesterchens bewundert: *niekliche* (= niedliche) *kleine dicke füfse ĕ eva hat!*

Besonders auffallend ist diese Beobachtung und Unterscheidungsfähigkeit bei Farben. 2; 10 nennt er auf Befragen folgende Farben gezeigter Objekte richtig: Flieder? *blau;* Blätter? *grün;* die Schürze? *rot;* Mutters Schürze? *blau;* eine abgebildete Blume? *rosa;* rot-violett nannte er *blau.* Falsch war nur die Bezeichnung des blauen Zwiebelmusters als *gelb.* — 2; 11 erfolgen die Farbenbenennungen schon spontan: *ach die schönen grünen bäume; die schönen* (b)*lauen* (b)*lumen; die schönen* (b)*raunen haare!* alles richtig benannt.

Dem vor zwei Monaten gehörten, ganz vereinzelt gebliebenen Passiv folgen jetzt mehrere: *meine* (b)*lumen* (sollen) *raus* g)*etragen werden.* Und: *manche kinder*(g)*esicht* (g)*ewaschen werden.*

Nebensätze aller Art sind jetzt sehr häufig. Die einleitende Partikel (Konjunktion, Relativpronomen, Fragewort) wird zwar noch immer nicht ausgesprochen; dafs sie sich aber der Sprachschwelle nähert, ist deutlich erkennbar, sie kündigt

sich nämlich schon öfters durch seinen undifferenzierten Universallaut *ĕ* an. Beispiele:

Relativsatz: *meine* (b)*lume eintlich* (= eigentlich) *is, ĕ hans egibbt hat?* (die mir H. gegeben hat).

Finalsatz: *ich will'n eimer mitnehmen in garten, ĕ ich schippen kann* (*ĕ* = damit).

Temporalsatz: *ĕ* (= wenn) *else zuĕ*(k)*nöpft hat,* (will ich) *wieder sand spielen.*

2; 11 Erste Zeitfrage. Als ein ihm sehr lieber Besuch abgereist ist, fragte er: *lange thea wiederkommt eintlich?* — (wie lange dauert es eigentlich, bis Thea wiederkommt?)

Wie gut schon recht komplizierte Gedankenverbindungen sprachlichen Ausdruck finden, zeigen folgende Beispiele. Man hatte einen Jasminstrauch auf den Tisch gelegt, um ihn dann ins Wasser zu stellen. Er bringt ihn uns zum Riechen, legt ihn aber gleich zurück mit den Worten: *ĕ wieder ĕ tisch legen; sonst welkt,* (wenn man ihn) *nich ĕ vase stellt.* Man beachte das schwierige *sonst.*

Ein anderes Mal stenographierten wir einen Bruchteil eines Monologs mit, den er beim Anblick eines zerbrochenen Balkonstuhles hielt: *kaput!* (so daſs) *ganich mehr sitzen kann hilde ĕ günter! schade! bloſs de puppen* (können noch drauf sitzen)! *mögen wieder ganz emacht werden.*

IX. Kapitel.

Aus dem vierten und fünften Lebensjahr des Knaben.

Aus den beiden nächsten Jahren geben wir nur noch vereinzelte Sprachproben.

3; 1½

In logischer Beziehung interessiert seine Sprache jetzt durch die vielen Begründungen. Als ihm verboten wird, sich am Arm zu kratzen, sagt er: *mir so weh tut, darum* (besonders betont) *mufs ich kratzen, nicht mehr weh tut.* Die Konstruktion besteht also aus Kausalsatz, Hauptsatz und Finalsatz.

Eigentümlich wirkt es, dafs er diese Begründungen zuweilen mit *da* einleitet, das ganz wie eine begründende Konjunktion klingt (quia), in Wirklichkeit aber demonstratives Adverb ist (ibi). G. hatte einen mit Bäumen bepflanzten Weg *wald* genannt; als der Vater diese Bezeichnung verwarf, sagte er: *da doch bäume sind, ist doch wald.* Ein anderes Mal (er war in der Sommerfrische) vermifst er morgens die Hühner im Nachbargarten: *wo sind denn die hühnerchen eigentlich? die müssen doch wieder raus kommen .... da nicht mehr nacht is.* Mutter: „Die sind schon draufsen; man kann sie nur nicht sehen." G.: *da bäume runter sind.* Die beiden Da-Sätze waren, wie aus ihrer Betonung und der Pause ganz deutlich hervorging, keine kausalen Nebensätze, sondern Hauptsätze, etwa in der Bedeutung: „es ist da nicht mehr Nacht" und „ach so, da sind sie unter den Bäumen". Immerhin aber haben wir hier das ontogenetische Gegenstück zu dem phylogenetischen Übergang des lokalen zum kausalen „da".

Eine zweite Warumfrage wurde notiert: Er fragte beim Mittag: *erum essen* (wir) *nich immer mit der gabel?*

Zweite Zeitfrage: dem „wie lange", das 2; 11 gehört wurde, reiht sich jetzt das „Wann" an. Als er nicht wie die Grofsen das Fleisch von einem Hühnerknochen abnagen durfte,

fragte er: *ĕ lutschen wir eintlich? ĕ* (g)*rōſs sind, können wir lutschen?* (das erste *ĕ* = wann, das zweite = wenn).

3; 2 bis 3; 3 Der Gebrauch von Nebensätzen wird immer häufiger und mannigfaltiger, aber die Differenzierung der einleitenden Partikel fehlt noch immer. Entweder fällt die Partikel ganz aus, oder sie wird, wie schon früher, vokalisch durch *ĕ* oder endlich konsonantisch durch *mmm* ausgedrückt. Diese letzte Form findet sich jetzt besonders oft: *will de tasse holen, mm wasser trinken kann* (Finalsatz). Auf die Frage: „Warum trinkst du aus dem Glas?“ lautet die Antwort: *mmm keine tasse da is* (Kausalsatz). — *das is ein pilz, mmm im walde ist* (Relativsatz).

Als die Mutter einmal krank lag, erinnerte sich G. an eine ähnliche Situation in der früheren Wohnung. *in de alten wohnung, ĕ du mal krank warst, ĕ wir auch im schlafzimmer geëssen* (das erste *ĕ* = als, das zweite = haben wir). Als er weiter gefragt wurde, ob er nicht wisse, wo er damals gesessen habe, sagte er: *weiſs nich, bloſs so was einziges* (soll heiſsen: das war das einzige, was ich weiſs).

Die im letzten Satz hervortretende unbeholfene Originalität prägt überhaupt seiner Ausdrucksweise einen besonderen Stempel auf. Unbekümmert um die Konvention und nur damit ringend, seine Gedanken auszusprechen, bedient er sich der zur Verfügung stehenden Wendungen in ungelenken Verbindungen und unzulässigen Erweiterungen, die den Erwachsenen seltsam anmuten. Auch hierzu einige weitere Beispiele: Als G. einmal wegen des schlechten Wetters nicht spazieren gehen durfte, protestierte er: *is so schade.* Mutter: „Ja, es ist schade.“ G. ärgerlich: *will aber nich schade haben.* — Beim Spiel fragte Hilde ihn: „Wie alt ist deine Puppe?“ Antwort: *3 pfennig.*

3; 5 Er braucht richtig das abstrakte Wort *gedeuten* = bedeuten, um eine Fiktion zu bezeichnen. So schmückt er den Weihnachtsbaum mit Watte: *das soll schnee gedeuten.*

3; 6 Jetzt macht sich auch noch einmal ein neuer Ansatzpunkt für generelle Assimilation bemerkbar: Viele unbetonte Vorsilben werden durch *ge* ersetzt: *gezieren* = spazieren; *gedaten* = Soldaten; *getun* = so tun (als ob). Natürlich verbessern wir ihn jedesmal oder suchen ihn selbst auf die richtige Fährte zu führen. Hierbei gibt es ergötzliche Verwechslungen. Sein falsches *gezieren* hatten wir oft mit „spazieren“ verbessert. Als er nun einmal fälschlich *getun* sagte, fragten wir ihn: „Heiſst es getun?“

und er verbesserte sich prompt: *spatz-tun*. Ebenso wurde *gehause* statt „zu Hause“ auf unsere Ermahnung in *spatzhause* korrigiert.

Die Verneinung wird von G. oft verdoppelt: *kann nich die tür nich aufmachen.*

weifst du, weils maiglöckchen heifst? weil im mai die blumen wachsen. 3; 8
An diesem Satze interessiert zweierlei: erstens die (auch bei Hilde zeitweilig beobachtete [s. S. 74]) Verwechslung von „warum“ mit „weil“, sodann das etymologische Bestreben.

Seine Sprache hat noch immer jenen besonderen Charakter, 3; 8¾ der schon vor einem halben Jahr hervorgehoben wurde. U. a. heifst es in unseren Aufzeichnungen: „Seine Sprechweise ist eigentümlich dramatisch, immer noch etwas aus den Tiefen herausgeholt, mühsam ringend, aber den Stimmungs- und Gedankengehalt voll erschöpfend und so unbanal wie möglich wiedergebend.“ Statt der einfachen Formel: „Da freue ich mich“ sagt er: *da habe ich aber freude.* Oder er kommt zur Mutter gelaufen, um ihr Vorwürfe zu machen, dafs sie in seinem Spielzimmer zu früh das Gas ausgedreht habe. Drohend und wuchtig ruft er: *du du du! da mufs ich aber drohen! da mufs ich böse sein! du sollst doch nicht dunkel machen! da mufs ich du du! machen.*

Definition. Auf einem Anschauungsbild benennt er eine Insel richtig. Mutter: „Was ist denn eine Insel?“ G.: *wo drauf laufen kann.* Er beachtet also vor allem die Zweckbeschaffenheit, durch die sie sich vom Wasser unterscheidet.

Auch jetzt noch wird notiert: „Hilde spricht fliefsend und 3; 11 leicht, Günther stockend und gewichtig. Sein Geist ist flinker als sein Ausdrucksvermögen, und oft erscheint eine Unmutsfalte im Gesichtchen, wenn er das, was er meint, nicht so heraus bringen kann. Ist man ihm dann behilflich, so leuchtet sein Auge vor Freude auf.“

Als Hilde ein selbstproduziertes Gekritzel als Blumentopf bezeichnete, war Günther anderer Meinung: *ich erkenn's nich für einen blumentopf.*

Auch die Beispiele aus der ersten Hälfte des fünften Jahres 4; 0 bestätigen immer wieder die oben gegebene Charakteristik.

Lakonismus: Beim Herumtollen im Garten ist er gefallen und hat sich das Knie etwas aufgeschürft. Als er nach einiger

Zeit noch darüber jammert, wird er gefragt: „Tut es denn noch immer weh?“ G.: *ja, das ist das wilde hier.* „Das Wilde“ ist der lakonische Ausdruck für: „das, was durch die Wildheit gekommen ist.“

Wortstellung: *mufs doch wieder umschlag ich kriegen.*

4; 1 Bezeichnung für subjektiven Eindruck. Er hört herbstliches Bäumerauschen und wird dadurch an das Meeresrauschen erinnert: *sieht mich so an, obs hier swinemünde wäre.* Der Anfang ist wohl Kontamination von „sieht so aus“ und „hört sich so an“.

4; 1½ Auf der Sommerreise fiel ihm plötzlich ein Breslauer Spielgefährte Paul ein, und er sagte: *du, da wird der paul, der in breslau ist, „ach, wo is der günter?“ sagen.* Man beachte die richtig eingeschobene direkte Rede.

4; 6 Das Wort „sondern“ wird dem Sinne nach oft von ihm gebraucht, aber stets durch andere Worte ersetzt, früher durch *und* (vgl. S. 108), jetzt ständig durch *denn.* So sagte er beim Bauen: *ein bauernhaus soll das nicht sein, denn ein elektrisches haus* (Bahnhof für die elektrische Bahn). Dieses *denn* wäre ganz korrekt, wenn der zweite Satz vollständig wäre: „denn es soll ein elektrisches Haus sein“; er gebraucht es aber wie „sondern“, das auch einzelne Satzglieder verbindet.

4; 6 Ein Beispiel, wie das Kind sich dort, wo ihm für etwas Auszudrückendes der Name fehlt, zu helfen weifs: Wir sprachen von der Wüste, und G. rang sich dabei folgenden Satz ab: *wir haben mal ein bild von der wüste gesehn, da is der sand so raufgestromt.* Als wir ihn fragten, was er meinte, erklärte er die Sandhose nochmals so: *ein strich sand, der hat so ausgesehn, wie ein baumstengel.*

4; 7 Den Schlufs mögen biblische Geschichten bilden, die Günther der Mutter erzählte. Die Kinder beschauen sich oft die Bilder der grofsen Doréschen Bibel sowie ihrer kleinen Kinderbibel und hören hierbei mit gespanntem Interesse den Erzählungen der Mutter zu. Als nun einmal wieder die kleine Bibel vorgenommen war, wurde G. veranlafst zu erzählen, und der Vater stenographierte mit:

Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
	„Was hat der liebe Gott zuerst geschaffen?"
das wasser, die erde und die wolken hat er geschaffen.	
	„Konnte man denn das alles schon sehen?"
erst mufste doch der liebe gott die sonne schaffen. da steht: es werde licht.	(Zeigt auf den Text, natürlich ohne lesen zu können. Aber er verbessert sich sofort:)
aber das steht ja nur in der grofsen	(Doré-Bibel.)
	„Und was hat er noch alles geschaffen?"
ich weifs nicht mehr; alles habe ich wieder ein bischen verlernt. —	(Er denkt nach:)
und dann hat er die menschen und dann die tiere.	
	„Der erste Mensch hiefs Adam und wie hiefs seine Frau?"
die eva.	
	„Erzähl' was von ihnen."
die haben doch einen apfel abgepflückt, und der liebe gott hat's nicht erlaubt, und dann kam eine schlange vom baume runter und hat gesagt: „ist das wirklich wahr?"	(Eigene Phantasie.)
	„Wo waren denn Adam und Eva?"
im paradies.	
	„Was ist das?"
ein garten.	
	„Ein häfslicher?"
nein, ein wunderbarer — — — und dann haben sie sich erst versteckt, und dann hat der liebe gott mit ernstem ton gerufen: „adam, adam, wo bist du?"	
	„Was sagte denn der liebe Gott noch?"
das hab ich wieder verlernt.	

Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
	„Wer hat dem Adam den Apfel gegeben?“
die eva.	
	„Was hat nun der liebe Gott gemacht?“
dann hat er sie rausgeschickt und dann hat der liebe gott gesagt: „der engel soll das schwert hinter de tür halten, dafs se nich mehr reinkommen.“	
	„Was mufsten sie nun draufsen machen?“
sie mufsten erde essen und sie mufsten arbeiten.	
	(Es wurde weiter geblättert, und das Bild der Sintflut erschien.)
hier is von noah die sündflut.	
	„Weifst du was davon?“
da waren lauter böse menschen und die sollten ertrinken und da hat der liebe gott gesagt zu engeln: sie sollten mit eimern und giefskannen immer noch voller giefsen die sündflut.	
	„Und Noah?“
der sollte doch raus, sollte sich ein grofses haus bauen wie ein schiff; aber andre leute haben mitgeholfen.	
	(Betrachtet sich das Bild:)
hier ist eine tigerkatze; hier hat schon ein mensch den kopf unterm wasser.	
	„Wie lange schwamm nun der Noah?“
bis das wasser wieder weg is.	
	„Wie hat er das gemerkt?“
weil er immer rausgekuckt ist — hat.	(Verbessert sich.)
	„Er schickte auch eine Taube raus; was hat die mitgebracht?“
ein blatt.	

Worte des Kindes	Worte der Mutter und Erläuterungen
	„Da dachte er, daſs aus dem Wasser —“
schon ein strauch rausgekuckt is.	
	„Da muſs das Wasser beinah“ — —
alle sein.	
	„Dann sind sie alle“ —
rausgekommen und dann sind sie fromm geworden.	
	„Was hatte Noah mit in die Arche genommen?“
seine tiere, seine schwestern und brüder und die frauen.	

Zweiter Teil.

Psychologie der Kindersprache.

Der leitende Gesichtspunkt für die folgende psychologische Betrachtung ist nicht der analytische, sondern der genetische. Wir isolieren daher nicht von vornherein die „äufsere Sprachform“ (d. h. die lautlich-grammatisch-syntaktische Gestalt) und die „innere Sprachform“ (den mit der Sprache verbundenen Bedeutungsgehalt), um dann noch jedes Gebiet in seine Einzelbestandteile zu zerlegen, sondern wir verfolgen das kindliche Sprechen als einheitliche psychische Leistung in seiner Entwicklungssukzession.

Nur das erste Kapitel ist noch nicht selbst genetischer Natur; es behandelt die ursächlichen Faktoren des kindlichen Sprechens überhaupt. Es folgt eine Reihe von Kapiteln, die den einzelnen Stadien der Sprachentwicklung gewidmet sind. Den Abschlufs bilden zwei Betrachtungen über typische Differenzierungen der Kindersprache, und über die Parallelen, die zwischen der kindlichen Sprachentwicklung und anderen sprachlichen Erscheinungen bestehen.

X. Kapitel.

Das Kausalproblem der Kindersprache.

I. Äufsere und innere Verursachung.

Wie bei aller seelischen Entwicklung[1], so ist auch bei der Sprachwerdung das Hauptproblem dahin zu formulieren: welchen Anteil haben äufsere Faktoren einerseits, innere andererseits an dem Zustandekommen des Entwicklungsprozesses?

Für den Ursprung der Sprache überhaupt ist diese Fragestellung schon vor alten Zeiten aufgeworfen worden; und so wie

[1] Vgl. W. Stern, Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung (*Zeitschrift f. angew. Psychol.* **1**, 1), wo die psychogenetische Ursachenfrage in ihren allgemeinen Prinzipien erörtert wird.

hier vor allem zwei extreme Standpunkte ausgebildet wurden, welche die Sprache *φύσει* (durch Natur) bzw. *θέσει* (durch Setzung) entstanden sein liefsen, so auch bei der neueren Diskussion über den Ursprung der Kindersprache.

Am nächsten lag es natürlich, dafs man die positiven Übereinstimmungen beachtete, die zwischen der Sprache des Kindes und der der Umgebung bestehen, und dafs man infolgedessen den Prozefs des kindlichen Spracherwerbs als einfach mechanische Übernahme der von aufsen dargebotenen Sprachformen und -Bedeutungen vermittels der Funktion der Nachahmung ansah.

Auf der anderen Seite suchte man, um den inneren Anteil des Kindes an seiner Sprache möglichst stark zu betonen, nach Erzeugnissen, die nichts mit blofser Nachahmung zu tun haben sollten, nach den so genannten „Worterfindungen" einerseits, nach frühen Bekundungen logischer Selbsttätigkeit andererseits.

Beide Anschauungen sind geeignet, den wirklichen Sachverhalt zu verschieben.

Die Tatsache, dafs das Kind nachahmt, gibt noch kein Recht, die Spontaneität des Kindes zu negieren. Denn diese braucht sich ja durchaus nicht gegensätzlich zur Nachahmung zu verhalten, sondern sie kann sich an und mit dem Material selbst äufsern, das durch die Nachahmung gewonnen ist.[1] Das eigentliche Problem lautet also gar nicht, ob Nachahmung o d e r Spontaneität, sondern inwiefern sich bei der Übernahme, Auswahl und Verarbeitung der von aufsen gebotenen Formen und Bedeutungen innere Tendenzen und Kräfte betätigen.

Ebenso sehr aber sind die Vertreter der Spontaneität nach der anderen Seite zu weit gegangen. Die einen waren auf der Jagd nach „Worterfindungen", d. h. nach absoluten Neuschöpfungen des Kindes, für die weder in Lautgebärden und Schallnachahmungen, noch in Worten der konventionellen Sprache irgend eine Voraussetzung existieren sollte, auf einen Holzweg geraten. Die anderen fafsten die Spontaneität zu intellektualistisch als logische Begriffsbildung auf und setzten sich so zu der primitiven Beschaffenheit der Kindersprache in offenbaren Widerspruch.

Wir glauben nur durch eine Synthese der beiden Meinungen den rechten Standpunkt gewinnen zu können. Das sprechen-

---

[1] Vgl. W. STERN im: Bericht über den I. Kongr. f. exp. Psychol. in Giefsen, S. 108.

lernende Kind ist in bezug auf seine Sprachform weder ein, äufsere Schälle blofs zurückwerfender Phonograph, noch ein souveräner Sprachschöpfer; und es ist in bezug auf seinen Sprachinhalt weder eine reine Assoziationsmaschine, noch ein souveräner Begriffsbildner. Vielmehr beruht seine Sprache auf dem fortwährenden Zusammenwirken von äufseren Eindrücken mit inneren meist unbewufst wirkenden Anlagen, ist also das Ergebnis einer ständigen „Konvergenz"; und die Haupt- und Detailuntersuchung in bezug auf die Entwicklung des Sprechens und Denkens wird darauf ausgehen müssen, die relative Beteiligung und das Sich-Entgegenkommen beider Momente festzustellen.

Hierzu aber bedarf es zunächst einer orientierenden Übersicht über die verschiedenen Arten, in denen beim Zustandekommen der Kindersprache äufsere und innere Faktoren konvergieren.

Man kann, wie es LAZARUS ausgedrückt hat[1], dem Kinde wohl eine Sprache, nicht aber das Sprechen beibringen. Die Sprache besteht in äufserlich darbietbarem Material; das Sprechen aber setzt den Drang und die Fähigkeit voraus, innere Erlebnisse in der Form von Symbolen zum Ausdruck zu bringen und mitzuteilen. Wird dem Sprachdrange keine Nahrung gegeben, die er verarbeiten kann, so bleibt das Kind auf tierischem Standpunkte stehen. Bietet sich aber dem Kinde — gleichviel auf welchem Wege — die Möglichkeit, irgend ein Material zu Ausdrucks- und Mitteilungssymbolen zu gestalten, so ergreift es diese Gelegenheit mit einer Intensität, Selbständigkeit und Geschicklichkeit, welche aufs deutlichste die inneren, auf Entladung wartenden Spannkräfte dokumentieren.

Es entsteht nun die weitere Frage, wodurch es ermöglicht wird, dafs sich im Kinde gerade bestimmte Symbole an bestimmte Erlebnisse knüpfen. Hierfür gibt es zwei Vermittlungen: eine natürliche und eine konventionelle. Die hierdurch gegebene Einteilung wird der weiteren Kausalbetrachtung zugrunde liegen.

---

[1] Leben der Seele. 2. Aufl. S. 166.

II. Die Faktoren der natürlichen Symbolbildung.

Die erste Gruppe kindlicher Sprachsymbole ist zwar an Umfang gering, hat aber grofse psychologische Bedeutung; sie wird gebildet durch die „naturhaften Symbole“: die Lallwörter und Lautmalereien.

Ihr Zustandekommen beruht auf der allgemeinen psychomotorischen Grundtatsache, dafs sich innere Erlebnisse nach aufsen in Bewegungen umzusetzen streben, ohne dafs es hierzu einer Erfahrung oder des Vorbildes bedürfte.

Sobald diese Bewegungen nun vom Kinde zum Zweck der Bezeichnung oder Mitteilung bewufst verwertet werden, sind es Symbole naturhafter Art.

Ganz frei von naturhafter Symbolik ist keine Sprache; selbst die kultivierteste, abstrakteste und kühlste enthält Reste von ihr in onomatopoetischen und anderen Ausdrücken; und als Sprechsprache sucht sie aufserdem durch Betonung und Modulation, Wortstellung, begleitende Gebärden natürlich zu symbolisieren.

Diese überall vorhandene Tendenz zeigt sich nun aber aufs höchste gesteigert beim Kinde.

Das Kind ist in viel stärkerem Mafse ein motorisches Wesen als der Erwachsene. Da sich jede innere Regung hemmungslos nach aufsen entlädt, so entstehen naturhafte Äufserungsformen von grofser Mannigfaltigkeit schon im Vorsprachstadium (als Lallaute) und spielen auch nachher noch eine grofse Rolle.

Naturhafte Äufserungen sind nun allerdings an sich noch keine Symbole; aber sie haben eine starke Neigung, zu solchen zu werden, ja an ihnen geht dem Kinde überhaupt erst die Möglichkeit des Symbolisierens auf. Denn die Assoziation zwischen Erlebnis und Bezeichnung (die bei den konventionellen Worten erst mühselig erworben werden mufs) ist ja bei den naturhaften Äufserungsformen entweder schon vorhanden oder mit Leichtigkeit gestiftet.

Da die motorischen Äufserungen sich entweder optisch (in Mienenspiel und Gebärden) oder akustisch (in Sprachlauten) manifestieren, so entstehen zwei Gruppen naturhafter Symbole, die mimischen (und pantomimischen) und die lautlichen.

Hiermit kreuzt sich eine andere Gruppierung: die Äufserungen sind den dazu gehörigen psychischen Erlebnissen teils unähnlich, teils ähnlich. Bei den „heterogenen“ wird ein Affekt oder eine

Stimmung entladen: Es gehören dazu alle eigentlichen Ausdrucksbewegungen, ebenso die der Hände und des Gesichts, wie die der Sprachorgane. So äufsert sich Freude im Ausbreiten der Arme, im Emporziehen der Mundwinkel und im jauchzenden „*ei*“-Ruf, Sehnsucht oder Hunger durch schmerzliches *mamama*-Lallen. Bei den „homogenen“ Äufserungen werden Erlebnisinhalte nachgebildet: es gehören dazu die reflektorischen Schallnachahmungen (von Pfiffen, Tierstimmen usw.) sowie die darstellenden Gebärden.

Werden aus diesen Äufserungen Sprachsymbole gebildet, so stabilisieren sich die heterogenen zu „Lallwörtern“ (*mama*, *da*, *hopp*, *băbă*), die homogenen zu „Lautmalereien“ oder „Onomatopöien“ (*wauwau*, *puffpuff*, *tiktak*).

Die Kausalfrage bezüglich dieser charakteristischen Kinderstubenworte führt uns zunächst auf die kindliche Selbsttätigkeit. Bei dem natürlichen Zusammenhang, in welchem Erlebnis und Ausdruck stehen, ist es unzweifelhaft, dafs das Kind hier und da selber auch den letzten Schritt zu tun, d. h. den Symbolisierungsprozefs zu vollziehen vermag. (So bezeichnete unsere Tochter eine schnarrende Spielzeugmühle selbständig als *errr*. Weitere Beispiele folgen in den Kapiteln „Lallwörter“ und „Schallnachahmungen“.)

In den meisten Fällen spielt freilich der Erwachsene eine unentbehrliche Mittlerrolle.

Er lehrt das Kind zunächst den Anfang aller Weisheit, dafs seine Äufserungen praktische Folgen, d. h. teleologischen Wert haben. Der Schrei des Säuglings, der ursprünglich nichts als Entladung war, wird dadurch ein „Hilfe“-Schrei, dafs die Assoziation zwischen Schrei und Abstellung des Unbehagens gestiftet und schliefslich symbolhaft benutzt wird. Der Schrei ist jetzt nicht nur Folge, sondern auch Mittel. So macht das Kind schon im vorsprachlichen Alter die Erfahrung, dafs seine naturhafte Ausdrucksbewegung zugleich Mitteilungswerkzeug ist.

Aber nicht nur dadurch, dafs er die naturhaften Äufserungen des Kindes versteht, unterstützt der Erwachsene ihre Symbolwirkung, sondern auch dadurch, dafs er sie selber sprachlich festlegt. Entweder greift er die vom Kinde tatsächlich produzierten Äufserungsformen auf und gibt sie ihm als Sprachgut zurück (Beispiel *mama*); oder er schafft selbst Ausdrücke, die,

wenn auch im Einzelfalle vom Kinde noch nicht spontan erzeugt, dennoch „kindgemäſs“ sind, d. h. der kindlichen Tendenz zur natürlichen Symbolik entsprechen (Beispiel *wauwau*).

Dieses gegenseitige Sichannähern von Kind und Erwachsenem ist ein typisches Beispiel für die oben geschilderte Tatsache der „Konvergenz“. Auf solcher Konvergenz beruhen unserer Überzeugung nach die weitaus meisten spezifischen Ausdrücke der Kinderstube. Und damit wird hier der Streit, ob Spontaneität oder Nachahmung, hinfällig. Zu weitgehend ist die Anschauung Aments[1]: „Die Onomatopoetica und die gesamte Ammensprache überhaupt sind nicht eine Erfindung der Mütter und Ammen, sondern der ungezählten Kinder von Jahrtausenden, zu der die Mütter und Ammen in keinem anderen Verhältnis als dem der Fixierer, Überlieferer und Nachahmer des Gegebenen stehen“ — denn das sprechenlernende Kind ist nicht einfach mit der sprachschaffenden Menschheit zu identifizieren, sondern überall durch das Eingreifen der Erwachsenen mitbestimmt. Zu weit geht aber dann wieder Wundt[2] nach der anderen Seite, wenn er die Sprache des Kindes bezeichnet als „ein Erzeugnis der Umgebung des Kindes, an dem das Kind selbst wesentlich nur passiv mitwirkt“. In Wahrheit besteht hier ein Zusammenwirken, bei dem beide Faktoren in starker Aktivität beteiligt sind, wenn auch in manchem Einzelfall der Anteil eines jeden nicht abwägbar sein mag.

Aber noch über die Kinderstube hinaus macht sich diese Konvergenz geltend. Sie wirkt auf die allgemeine Sprechsprache, ja schlieſslich auf die Schriftsprache; wir werden an späteren Stellen zahlreiche Beispiele dafür bringen, welch groſsen Anteil die durch und für die Kinder geschaffenen natürlichen Symbole an dem allgemeinen Sprachgut haben.

Schlieſslich rückt durch die Tendenz zur natürlichen Symbolik auch etwas Negatives in die rechte Beleuchtung: die Tatsache, daſs normalerweise Urschöpfungen, d. h. Worterfindungen aus dem Nichts, in der Kindersprache fehlen. Denn eine Vorstellung mit einer x-beliebigen Klangfolge zu verbinden, die weder durch Konvention eingeübt, noch durch naturhafte Reaktion ausgelöst

[1] II, S. 15.
[2] I, S. 296.

ist, widerstrebt durchaus der kindlichen Art.[1] Wenn trotzdem in der Literatur Fälle von reinen Urschöpfungen nicht allzu selten berichtet werden, so beruht dies zum einen Teil sicherlich auf unzulänglicher Beobachtung, welche die versteckte Beziehung zum bekannten Sprachgut übersah; zu einem anderen Teil handelt es sich um Altersstufen, die jenseits des eigentlichen Spracherwerbs liegen und in denen das „Worterfinden" schon bewufst und sogar oft als Spiel betrieben wird. Der Rest, der sich der Analyse entzieht, ist so verschwindend, dafs er für die Fixierung der normalen Erscheinungen und Gesetze der Kindersprache nicht in Betracht kommt. Näheres hierüber enthält das Kapitel „Urschöpfungen".

III. Die Faktoren der konventionellen Symbolbildung.

Der weitaus gröfste Teil des kindlichen Sprachgutes ist konventioneller Natur; hier vollzieht sich die Symbolbildung durch das Mittel der zufälligen empirischen Assoziation. Indifferente Lautkomplexe, die dem Kinde oft in Verbindung mit bestimmten seelischen Inhalten dargeboten worden sind, verknüpfen sich schliefslich mit jenen Inhalten so fest, dafs sie als deren Symbole verwertet werden können. Hierbei hat der Klang gar keine innere Beziehung zur Bedeutung. Das Mittel, diese konventionellen Symbole anzueignen, besteht in der Nachahmung der Umgangssprache, die in ihren Eigenschaften zunächst erörtert wird.

1. Die Nachahmung der Umgangssprache.

Das Problem der kindlichen Nachahmung und des Nachahmungsinstinktes enthält viele psychologische Teilprobleme, die weit über das speziell sprachliche Gebiet hinausreichen und daher hier unerörtert bleiben müssen. Wir beschränken uns auf das Nachsprechen und seine Merkmale.

Ihren Stoff kann die sprachliche Nachahmung durch verschiedene Sinne erhalten; denn die Sprache der Umgebung ist

[1] Dies Widerstreben ist so grofs, dafs Kinder bei neuen Wörtern die ihnen begegnen, künstlich eine Beziehung zwischen Bedeutung und Klang schaffen. Vgl. Günthers *das heifst ozean, weil man manchmal, wenn man ihn sieht ooh, ooh* [staunend gesprochen] *sagt* — und andere Beispiele aus dem Kapitel „Kindesetymologie".



für das Kind hörbar, sichtbar und — unter Umständen — tastbar. Die weitaus vorherrschende Bedeutung kommt hierbei dem akustischen Eindruck zu, so sehr, dafs bei seinem Fehlen die natürliche Spracherlernung überhaupt unmöglich wird: taube Kinder bleiben auch stumm, ebenso solche, die künstlich vom Umgang mit Menschen ferngehalten werden, wie CASPAR HAUSER. Die akustische Nachahmung bezieht sich nicht nur auf sprachliche, sondern überhaupt auf alle lautlichen Eindrücke; ja eine Zeitlang werden sogar auffällige Geräusche von dem nachahmenden Kinde bevorzugt.[1]

Der optischen Nachahmung gebührt ein weit geringerer Anteil am Sprechenlernen des Kindes, aber ganz auszuschalten ist sie nicht. Sprechenlernende Kinder blicken dem Redenden oft genug auf den Mund, namentlich dann, wenn ein Wort immer wieder dargeboten wird, und das Kind sich abmüht, es nachzusprechen. STANLEY HALL[2] bestreitet dies zwar; er behauptet, dafs das Kind, wenn es dem Redenden ins Gesicht sehe, auf die Augen und nicht auf den Mund blicke. IDELBERGER[3] machte eigens Experimente, um ihn zu widerlegen, aber solcher bedarf es gar nicht; denn jede Mutter, die ihr Kind auf dem Arme hält und ihm mit besonderem Nachdruck ein Wort immer wieder vorsagt, kann unmittelbar beobachten, dafs das Kind mit seinem Blick nicht ihre Augen, sondern ihren Mund sucht, wie gebannt an ihm haften bleibt und dann vermittels der nachgeahmten Mundbewegung den gesuchten Laut hervorbringt.[4] Vermutlich beruht auch hierauf die grofse Bevorzugung der Lippenlaute in den ersten Stadien der Kindersprache, da diese nicht nur motorisch am leichtesten hervorzubringen sind, sondern zugleich die gröfste optische Aufdringlichkeit bei der Wahrnehmung haben. Namentlich, wenn man Lippenlaute absichtlich vor dem Kinde erzeugt — man denke an das nachdrücklichst dargebotene „Papa" und „Mama" — nehmen die Lippen ganz charakteristische Stellungen ein.

---

[1] vgl. Kapitel „Schallnachahmung".

[2] S. 55. Ebenso BALDWIN.

[3] S. 439 f.

[4] Vgl. auch die Beobachtungen der Baronin v. TAUBE bei PREYER S. 445. — GUTZMANN meint sogar: „Es scheint als ob der optische Anreiz zur Sprachentwicklung manchmal noch mächtiger wirkt als der akustische." *(Zeitschr. f. jugendl. Schwachsinn* von VOGT und WEYGANDT 1, Heft 1, S. 5. 1906.)

Daſs die optische Nachahmung keine conditio sine qua non des Sprechenlernens ist, beweisen alle Blindgeborenen; aber es läſst sich wohl die Frage aufwerfen, ob die Unmöglichkeit abzulesen beim blinden Kinde den Erwerb der Umgangssprache nicht zum mindesten verlangsamt.[1] Umgekehrt zeigt die Gebärdensprache, das Fingeralphabet und das Ablesen von den Lippen bei den Taubstummen, daſs die optische Nachahmung im Notfall geradezu als Surrogat für die fehlende akustische eintreten kann.

Ganz auf Ausnahmefälle beschränkt ist die Tastnachahmung. Der Taubstumme muſs bei der künstlichen Erlernung der Lautsprache zum Ablesen das Abtasten fügen; und der Taubstummblinde ist sogar imstande, lediglich durch den Tastsinn nicht nur die Fingersprache, sondern auch, wie das Beispiel von Helen Keller zeigt, die Lautsprache zu erwerben.

Alle weiteren Betrachtungen beziehen sich allein auf die akustische Nachahmung, die nun wiederum in formaler Hinsicht stark differenziert auftritt.

Sie ist nämlich a) in bezug auf die Beteiligung des Willens entweder willkürlich oder unwillkürlich; b) in bezug auf das Verständnis des Gesprochenen sinnlos oder sinnvoll; c) in bezug auf die zeitliche Folge von Eindruck und Nachahmung unmittelbar („echolalisch") oder mittelbar („metalalisch"); d) in bezug auf die Nachahmungstreue entweder korrekt oder verstümmelt.

Diese vier Scheidungen durchkreuzen sich auf die mannigfachste Weise.

a) Die willkürliche Nachahmung taucht schon sehr zeitig auf; wir konstatierten erste Anfänge bei Hilde bereits im Alter von $2^1/_2$ Monaten.[2] In der Epoche des eigentlichen Spracherwerbs, also im zweiten und dritten Lebensjahre, ist sie stetig wirksam, namentlich dort, wo der Erwachsene, um Sprachgut beizubringen, lehrhaft vorspricht. Dies gilt ebenso in frühen Stadien — wenn etwa das Kind sich abmüht, das oft vorgesprochene Wort Mama nachzuahmen — wie in späten, wenn das Kind schwierige falsch gesprochene Worte auf Grund des Vorsagens der Erwachsenen zu korrigieren sucht. — Der Hauptspracherwerb geht aber jedenfalls unwillkürlich vor sich,

[1] Nach Meumann (II, S. 15) und Gutzmann (a. a. O.) ist diese Verlangsamung Tatsache.

[2] Vgl. S. 15 und das Kapitel XI.

akustische Eindrücke, welche — einmal oder häufig — auf das Kind eingedrungen sind, setzen sich ohne Beteiligung von Bewufstsein und Absicht in motorische Reaktionen um, deren Erfolg ein dem Eindruck homogener Ausdruck ist.

b) Die ersten Nachahmungen sind sämtlich s i n n l o s, d. h. das Kind bringt die vorgesprochenen Laute seinerseits hervor, ohne damit eine Bedeutung zu verbinden. Aber das psychologisch Sinnlose ist nicht teleologisch sinnlos; denn durch das papageienartige Nachplappern erwirbt sich das Kind nicht blofs eine bedeutende Übung der Sprechwerkzeuge, sondern auch einen Vorrat von Lautkomplexen, die dann bei jeder passenden Gelegenheit zu Symbolen erhoben werden können. — Die s i n n v o l l e Nachahmung tritt in dem Moment auf, da das Kind erfafst hat, dafs der Laut symbolischen Wert besitze; jetzt ahmt es nach, nicht nur um den Laut selber zu wiederholen, sondern um die damit verbundene Bedeutung auszudrücken. Deshalb ist der Grad der Fähigkeit zu sinnvoller Nachahmung abhängig von der geistigen Gesamtbeschaffenheit des Individuums, während die Fähigkeit zum sinnlosen Nachsprechen in weitem Mafse davon unabhängig ist, wie das imitative „Sprechen“ von schwachsinnigen Kindern, sowie von Papageien und Staren beweist.

c) Die dritte Scheidung ist bisher noch weniger beachtet worden, obgleich sie für den Erwerb der Sprache von grofser Bedeutung ist. Man hat nämlich meist unter Nachahmung nur die u n m i t t e l b a r e Aufeinanderfolge von Reiz und gleichartiger Reaktion, also das echoartige Nachsprechen des Vorgesprochenen verstanden („Echolalie“), während die m i t t e l b a r e Form nur geringe Berücksichtigung fand. Und doch ist ihre Rolle der Echolalie mindestens gleichwertig. Unter „M e t a l a l i e“ wollen wir daher diejenige Nachahmung verstehen, bei der zwischen Reiz und Reaktion eine Latenzzeit liegt. Die Reize bestehen hier weniger in den durch „Vorsagen“ künstlich hervorgehobenen und isolierten Einzelworten, als in Summationswirkungen der natürlichen Umgangssprache. Worte, die oft gehört und verstanden worden waren, sind schliefslich so sehr in motorische Bereitschaft gesetzt, dafs sie, auch ohne von neuem vorgesagt zu werden, bei geeigneter Gelegenheit erstmalig hervorspringen. Auf solche Weise hörten wir z. B. plötzlich von Hilde (1; 10) der wir Abend für Abend gute Nacht gesagt hatten, ohne dafs sie es erwiderte, eines Abends, ehe wir es noch sagen konnten,

nacht! Hier, wo das Wort ganz genau an Zeit und Situation gebunden ist, liegt der Nachweis der Metalalie besonders günstig; aber in tausend anderen weniger exakt nachweisbaren Fällen wird sich die Nachahmungsfunktion des Kindes ähnlich verhalten.[1]

d) Die Treue der Nachahmung ist vielen Störungsmöglichkeiten ausgesetzt, technischen sowohl wie psychischen. Die sensoriellen Funktionen des Hörens, die zentralen des Auffassens und Behaltens, die motorischen des Aussprechens laufen zum Teil noch so unvollkommen ab, daſs die mannigfachsten Verstümmelungen — von der bloſsen Unvollständigkeit bis zur völligen Unkenntlichkeit — die Folge sind. Näheres hierüber bringt das spätere Kapitel „Wortverstümmelungen".

2. Auslese und Sprachschwelle.

Ist schon das Wie der Nachahmung abhängig von gewissen, im Kinde selbst liegenden Bedingungen, so noch mehr das Was der Nachahmung. Denn zahllose Worte und Formen hört das sprechenlernende Kind fortwährend um sich ertönen; aber in jeder Phase der Entwicklung wohnt nur einer begrenzten Menge die Fähigkeit inne, Nachahmungsakte hervorzurufen.

Für dieses Verhältnis zwischen dem Nachahmungsmöglichen und dem wirklich Nachgeahmten läſst sich am besten ein Terminus einführen, der sich auch auf anderen psychologischen Gebieten so mannigfach bewährt hat: der Begriff der „Schwelle". Aber während man sonst darunter nur diejenige Beschaffenheit eines Reizes verstand, die zur Erzeugung einer Wahrnehmungsreaktion erforderlich ist (Ebenmerklichkeit), erweitern wir den Begriff auf jede Reizbeschaffenheit überhaupt, die soeben psychisch wirksam zu werden beginnt („Ebenwirksamkeit").[2]

Die Wirksamkeit eines dargebotenen Sprachreizes kann sich

---

[1] Andere Beispiele: Unsere Tochter Eva überraschte uns (1; 7½) bei Tische einmal durch die höchst verständig wirkende Frage: *ata, meckt's?* (Vater, schmeckts?), ohne daſs jemand von uns kurz vorher das Wort gebraucht hätte. — Idelbergers Sohn begann sein Sprechen mit dem Wort *wauwau*, dessen erstmaliger Gebrauch (nachdem er es schon längere Zeit verstanden hatte) metalalisch war. (S. 259.) — Die gleiche Beobachtung mit dem gleichen Wort *(ouo-ouo)* sowie mit den Worten *bébé* und *bas* machte Deville bei seiner Tochter (I S. 340, II S. 16).

[2] Über die philosophische Bedeutung dieses verallgemeinerten Begriffs der Schwelle vgl. W. Stern, Person und Sache. Register unter „Schwelle".

erstens darin bekunden, dafs er verstanden, zweitens darin, dafs er selber gesprochen wird. Deshalb müssen wir von der eigentlichen Sprachschwelle eine Verständnisschwelle absondern. Für ein Kind bestimmten Alters ist von dem Wortschatz der Umgangssprache eine gewisse Menge schon über die Verständnisschwelle gestiegen (alle „verstandenen" Wörter); eine kleinere Menge hat sich aufserdem über die Sprachschwelle erhoben (alle sinnvoll selbst gesprochenen Wörter); und ein dritter sehr kleiner Teil hat die Sprachschwelle passiert, ohne noch die Verständnisschwelle berührt zu haben (alle sinnlos nachgesprochenen Wörter).

Diese Divergenz zwischen Verständnis- und Sprachschwelle ist während der ganzen Sprachentwicklung vorhanden; aber eine reinliche Scheidung des nur Verstandenen von dem zugleich Selbstgesprochenen ist lediglich in den allerersten Phasen des Sprechenlernens möglich. Später kompliziert sich beides so sehr, dafs man sich auf die Sprachschwelle beschränken mufs.

Quantitativ ist bei der Sprachschwelle nur der zeitliche Abstand von einem gewissen Nullpunkt mefsbar, dessen Wahl von der Problemstellung abhängig ist. Der „absolute Schwellenabstand" hat als Nullpunkt die Geburt des Kindes, der „relative" den Sprachanfang, während als „spezieller Schwellenabstand" die Distanz von irgend einer anderen Sprachschwelle berechnet werden wird.

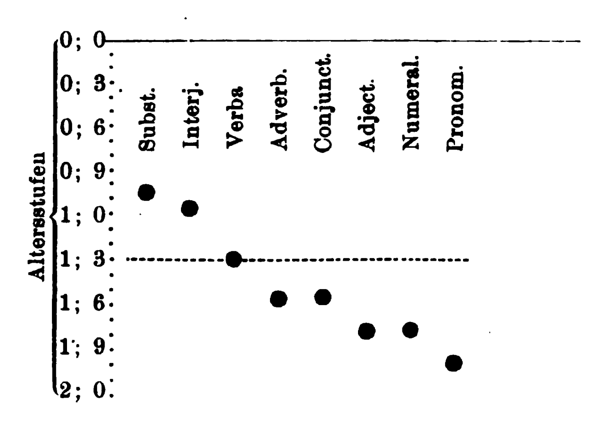
Derartige Schwellendistanzmessungen ermöglichen vergleichende Untersuchungen, sei es verschiedener Kinder in bezug auf dasselbe Sprachelement, sei es verschiedener Sprachelemente bei einem und demselben Kinde.

Für eine bestimmte Altersphase eines Kindes endlich kann man den Grad der „Über-" und „Unterschwelligkeit" gewisser Sprachelemente messen durch die positive oder negative Zeitdistanz, die ihre Schwelligkeit von der zugrunde gelegten Altersstufe hat.

Eine graphische Darstellung möge diese quantitativen Verhältnisse veranschaulichen.

Die Kreise stellen Hildes absolute Schwellenwerte für die einzelnen Wortklassen dar. Hieraus läfst sich ohne weiteres ablesen: erstens in welcher Reihenfolge die Wortklassen die Sprachschwelle passiert haben, zweitens wie grofs die Schwellendistanz zwischen verschiedenen Wortklassen ist (so werden z. B.

die Adjektiva erst mit 1; 8 schwellig; ihr relativer Schwellenabstand (vom Sprachbeginn) beträgt 9 ½ Monate, ihre spezielle Schwellendistanz von den Verben 5 Monate).



Der Status praesens für ein beliebiges Alter wird durch einen horizontalen Strich gekennzeichnet; so zeigt z. B. die punktierte Linie für das Alter von 1; 3, dafs die Verben gerade schwellig, die Substantiva um 4 ½ Monate überschwellig, die Adjektiva um 5 Monate unterschwellig usw. sind. Die Feststellung solcher Über- und Unterschwelligkeitswerte für eine bestimmte Altersstufe ist oft lehrreicher als die blofse Angabe, dafs gewisse Sprachelemente da sind und andere nicht; denn sie wirft ein Licht auf die Schichtenbildung sowohl der zutage liegenden, wie auch der noch unter Tag befindlichen Sprachbestandteile.

Die Tatsache des Schwelligwerdens bestimmter Wortelemente ist wiederum durch die Konvergenz innerer und äufserer Faktoren bedingt. Der innere Faktor besteht darin, dafs das Kind aus dem dargebotenen Sprachmaterial eine unbewufste Auslese trifft. Das Prinzip dieser Auslese mag in den allerersten Stadien vielleicht ein physiologisch-phonetisches sein: die leichter auszusprechenden Wörter werden bevorzugt, die schwereren gemieden. Aber sehr bald wird lediglich ein psychologisches Moment bestimmend: von der sprachlichen Selektion werden jeweilig diejenigen Wörter, Formen und Bedeutungen herausgegriffen, die dem Entwicklungsstand des Kindes adäquat sind. Je nach dem Drange, mit der Umgebung in aktive Wechselwirkung zu treten, je nach

der Richtung der Interessen und je nach der Vorgeschrittenheit der geistigen Reife wird die unbewufste Auslese der Nachahmung arbeiten und zu quantitativ und qualitativ ganz verschiedenartigen Sprachstrukturen führen. So wird die Sprachentwicklung zum Abbild des Gesamtentfaltungsprozesses der kindlichen Psyche; und die vergleichende Kindersprachforschung liefert uns einen Einblick in die Besonderheiten der kindlichen Individualitäten.

In gewissen Grenzen kommt der Erwachsene — ebenfalls meist unbewufst — diesem Reifungsprozefs entgegen. Immer zwar bietet er jeglicher Altersstufe weit mehr, als das Kind vollständig apperzipieren und wiedergeben kann. Dies ist, teleologisch betrachtet, nicht nur kein Nachteil, sondern geradezu Erfordernis; denn die kindliche Aufmerksamkeit erfafst nur einen, oft kleinen und nicht vorher abmefsbaren, Ausschnitt aus dem Dargebotenen, und die Entwicklungsreife trifft eine nicht aufzuzwingende Auswahl aus der Fülle der Eindrücke: das Kind mufs Wasser haben, um schwimmen zu können. Immerhin aber vermag der Erwachsene die kindliche Sprachselektion insofern zu erleichtern, als er sein jeweiliges „Angebot“ der geistigen „Nachfrage“ annähert. Darum spricht er zum einjährigen Kinde anders als zum zweijährigen; in Betonung, Tempo, Gebärdenhilfe, Wortschatz, Formenfülle und Satzkonstruktion vermag er die mannigfaltigsten Anpassungen zu treffen.[1]

[1] Das Prinzip der „Mehrdarbietung“ gilt übrigens für jeden Austausch zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde, und mufs in der Pädagogik das hier meist allein betonte Prinzip der „absoluten Anpassung des Stoffes an die Aufnahmefähigkeit des Schülers“ ablösen (vgl. W. Stern, Helen Keller S. 63—64). Innerhalb des sprachlichen Gebietes sind daher Bestrebungen, wie die Berthold Ottos, den achtjährigen und zehnjährigen Kindern Geschichte und Geschichten mit völligem Naturalismus „in der Sprache der Achtjährigen“, „der Zehnjährigen“ darzubieten, pädagogisch verfehlt. In der Sprache der Erwachsenen und der Jugendlektüre sollen die Kinder doch nicht nur sich selbst in allen ihren Trivialitäten und Unvollkommenheiten wiederfinden, sondern sie sollen daran hinaufklimmen zu höheren Entwicklungsstufen; und die pädagogische Aufgabe mufs sich darauf beschränken, den Vorsprung der Darbietung nicht so grofs werden zu lassen, dafs sie dem geistigen Gesichtskreis des Kindes entschwindet und das Nachstreben verhindert. Für die Jugend erzählen darf nicht gleichbedeutend sein mit: wie die Jugend erzählen. (Vgl. die kritische Besprechung der Ottoschen Bestrebungen in *Zeitschr. f. päd. Psychol.* 5. S. 405. 1903.)

3. Verarbeitung der Sprachform.

Nicht alles wird vom Kinde nachgesprochen, was der Erwachsene dem Kinde vorspricht; aber vieles wird vom Kinde gesprochen, was ihm der Erwachsene nie vorgesprochen hat. Damit sind an dieser Stelle weder die bloſsen Wortverstümmelungen gemeint, die das Kind aus sprachlichem Ungeschick verübt, noch die aus einem natürlichen Symbolisierungsdrang heraus geschaffenen Lallwörter und Schallmalereien, sondern die spontanen Verarbeitungen, die das Kind mit dem imitativ erworbenen Material vornimmt.

Der treibende Faktor für diese Weiterbildungen besteht zunächst wieder in einem Mangel, den man als „Sprachnot" bezeichnen kann. Normalerweise entwickelt sich nämlich beim sprechenlernenden Kinde die Erlebnisfülle und damit das Äuſserungsbedürfnis schneller als die Erwerbung des Wortschatzes. Aber das Kind macht aus der Not eine Tugend. Es formt spontan aus seinem kargen Wortschatz neues Sprachgut. Hierbei braucht selbstverständlich weder die „Not" noch das Mittel ihrer Abstellung bewuſst zu werden; die Fälle sind Ausnahmen, in denen zu dem objektiven Mangel das subjektive Hemmungsgefühl tritt, und erst das absichtsvolle Streben, es zu überwinden, die Sprachbildung herbeiführt.

In den weitaus meisten Fällen tritt diese Verarbeitung als „Analogiebildung" auf[1]: gewisse Teilvorstellungen, die an vertrautem Material gewonnen worden waren, haben sich fest mit den entsprechenden Teilen des Lautbildes assoziiert; stellt sich nun die analoge Teilvorstellung in einem anderen Zusammenhang ein, so wird ihr lautliches Symbol reproduziert und der neuen Verbindung einverleibt. Dies darf man nun aber nicht so auffassen, als ob dem Kinde beim analogiemäſsigen Sprechen stets eine ganz bestimmte Form gleichsam als Paradigma vorschwebte, nach dem es die Umbildung vollzöge. Wenn das Kind *gegebt* (statt gegeben) sagt, braucht nicht die Form „gelebt" oder „gestrebt" mitzuwirken — vielleicht besitzt es diese Worte noch gar nicht; vielmehr müssen wir annehmen, daſs überhaupt die schwache

---

[1] Über die Analogie als allgemeine sprachliche und psychologische Erscheinung vgl.: Wundt II (Register unter Analogie und Analogiebildung). Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. S. 96 ff. W. Stern, Die Analogie im volkstümlichen Denken, Berlin 1893. S. 140 ff.



Konjugation wegen ihrer stereotypen, wenig veränderten Flexionsformen eine schnellere und festere Assoziation mit den verschiedenen Tempus-, Numerus- usw. Vorstellungen eingeht und dadurch die allgemeine Tendenz schafft, weitere Verben nach dem gleichen Schema zu bilden. Sehr oft existiert überhaupt kein spezieller Anklang, der analogiebildend gewirkt haben könnte; man denke etwa an die Kinderkomparative: *guter, vieler, hocher*; auch hier kann man nur von einer allgemeinen Wirkung der schon vertraut gewordenen regelmäfsigen Komparation sprechen.

Die Analogiebildung bedeutet für die Bereicherung der Sprache eine gewaltige Ökonomie, da sie mit einem Mindestmafs von sprachlicher Konsumtion ein Höchstmafs von Produktion leistet. Es genügt dem Kinde eine geringe Anzahl erlernter Flexions-, Ableitungs-, Zusammensetzungs- und anderer Formen, um daraus eine vielfache Fülle neuer Gebilde analogiemäfsig zu schaffen. Diese Fülle mufs noch viel gröfser sein als man nachweisen kann; denn einwandfrei erkennbar ist die Analogiebildung nur dort, wo sie falsche oder ungewöhnliche Sprachformen herbeiführt; sicherlich aber wirkt sie auch bei korrekten Bildungen —, nur dafs hier die Entscheidung, ob imitativ oder analogistisch entstanden, nicht möglich ist.[1]

Die Tendenz zur Analogie ist so stark, dafs selbst intensive Einwirkungen der Umgangssprache hinter ihr zurückstehen müssen. Das Kind, welches das Partizip *getrinkt* bildet, hat das Wort

---

[1] Obiges gilt übrigens nicht nur für die Kindersprache, sondern auch für die Sprache überhaupt. Paul sagt (a. a. O. S. 99): „Es war ein Grundirrtum der älteren Sprachwissenschaft, dafs sie alles Gesprochene, solange es von dem bestehenden Usus nicht abweicht, als etwas blofs gedächtnismäfsig Reproduziertes behandelt hat". Er glaubt, dafs an den in der Rede verwandten Wortformen und syntaktischen Verbindungen die Analogie „ungefähr eben so viel Anteil" habe, wie das gedächtnismäfsige Reproduzieren. (S. 100.) — Über den Einflufs der kindlichen Analogiebildung auf die allgemeine Sprachentwicklung sagt er (S. 105): „Im allgemeinen lassen auch auf diesem Gebiete die Abweichungen der Kindersprache keine Konsequenzen für die allgemeine Weiterentwicklung der Sprache zurück; aber hier und da bleiben doch Spuren zurück. Insbesondere wird in solchen Fällen, wo schon die Erwachsenen zu Neubildungen neigen, die entsprechende Neigung bei den Kindern noch stärker hervortreten, und sie werden sich dieser Neigung frei überlassen, sobald die nötige Hemmung durch die Sprache der Erwachsenen fehlt."

„getrunken“ unzählige Male gehört, seinen Sinn längst erfaſst, das Wort also schon in obigem Sinne „ausgewählt“. Dennoch ist ihm die Umbildung aus innerer Sprachgewöhnung ökonomischer als die imitativ lernmäſsige Aneignung der abweichenden Form.[1]

Mit der Zurückführung bestimmter sprachlicher Neuformen auf Analogiebildung ist aber der kausalen Grundfrage, ob und in welchem Maſse sie Leistungen kindlicher Spontaneität sind, noch nicht Genüge getan. Denn die Analogie ist nur ein assoziatives Werkzeug, das auf die verschiedenste Art, vor allem unter verschiedenster Beteiligung intellektueller Tätigkeit gehandhabt werden kann.

Analogistisch entstanden sind ebenso die sogenannten Ableitungen *klavieren* (= Klavier spielen), *aufperlen* (= Perlen aufziehen), *ofner* (= Töpfer), wie die falschen Flexionsbildungen *getrinkt* (= getrunken), *guter* (= besser); als geistige Leistung aber stehen die Wörter der ersten Gruppe auf einem ganz anderen Niveau. Es genügt eben nicht, die Neubildung lediglich in ihrer formalen Beziehung zu ihren analogen Vorbildern zu betrachten (in dieser Hinsicht verhält sich *klavieren* zu „trompeten“ nicht anders als *guter* zu „schlechter“); wesentlich ist erst ihre innere logische Beziehung zum Stammwort. Das Stammwort zu *getrinkt* ist „trinken“: das Kind bildet also keine neue Bezeichnung für einen selbständigen Vorstellungsinhalt, sondern auf Grund mechanischer Assoziation nur eine neue Flektionsform innerhalb eines identisch bleibenden Vorstellungskomplexes. Wir können hier von einer „immanenten Analogiebildung“ sprechen. Im Gegensatz dazu sind die Analogien der ersten Gruppe „transgredient“. Das Stammwort zu *klavieren* ist „Klavier“, zu *ofner* „Ofen“. Hier wechselt bei der Umbildung des Alten zum Neuen nicht nur die Form, sondern der Inhalt. Aus der einen logischen Kategorie wird in eine andere übergegangen: vom Objekt zur daran auszuführenden Tätigkeit bzw. zur ausführenden Person. Eine solche Leistung setzt schon eine höhere intellektuelle Reife, gröſsere Beweglichkeit des Vorstellungslebens und Beherrschung

[1] Ein merkwürdiges Beispiel für diese Hartnäckigkeit der Analogietendenz ist das von Günther noch im 5. Jahre gebrauchte Imperfekt von gehen. Er bildete hier nicht, wie man annehmen sollte, „ich gehte“, sondern er hatte schon die starke Form aufgenommen, machte sie nun aber zum Stamm für schwache Konjugation und sagte standhaft: *ich gingte*.

feinerer Vorstellungsbeziehungen voraus; zuweilen — wenn auch nur selten — ist sie sogar Produkt absichtsvoller Überlegung.

Dieser höheren, transgredienten Analogiebildung verdankt die Kindersprache zwei besonders stark ausgebildete Kategorien ihres Sprachgutes, die schon oben erwähnten Ableitungen und die Zusammensetzungen. Ihre Existenz findet zwar fast bei jedem Kinderforscher Erwähnung, aber sie erfahren kaum je in ihrem Spontaneitätswert die rechte Würdigung, da sie von den niederen, immanenten Analogiebildungen nicht prinzipiell gesondert werden.[1] Auch die allgemeine Sprachwissenschaft müfste an ihnen Interesse haben; gerade hier nämlich läfst sich besonders deutlich erkennen, dafs beim Kinde ganz ähnliche Sprachbildungsinstinkte tätig sind, wie sie auch in der Vollsprache ununterbrochen arbeiten. — Aus diesem Grunde haben wir den kindlichen Zusammensetzungen und Ableitungen zwei selbständige Kapitel gewidmet.

Sehr viel geringer an Umfang ist eine andere Form der Verarbeitung, die e t y m o l o g i s i e r e n d e. Hier geht die Veränderung mit den Worten der Umgangssprache stets in der Richtung vor sich, dafs das für das Kind Unverständliche in Verständliches, an das Grundwort Anklingendes übergeführt wird, z. B. Konditorei in *güterei*, Pistole in *schiefstole*. Natürlich läuft dieser Prozefs meist unbewufst ab; das Kind kann jahrelang in dem guten Glauben bleiben, dafs es nur das vom Erwachsenen Gehörte nachspreche. Nirgends tritt die „Konvergenz" der Ursachen drastischer in die Erscheinung: auch da, wo das Kind der Absicht nach blofs nachahmt, vermag es sein spontanes Bedürfnis nach innerer gedanklicher Assimilation nicht auszuschalten. Der Grund für die Abwandlung kann schon beim erstmaligen Hören des Wortes in der Apperzeption liegen; denn besonders bei fremdartigen Wörtern ist die rein akustische Auffassung des Klanges unsicher und ungenau genug, um eine eigene apperzeptive Anähnelung an Vertrautes zu ermöglichen, ja zu fördern. In anderen Fällen kann derselbe Erfolg durch nachträglich fälschende Erinnerung erzielt werden. Ist die apperzeptive Umdeutung erst einmal erfolgt, dann kann sie so stark sein, dafs auch bei stets erneutem Hören des richtigen Grundwortes die Diskrepanz unbemerkt bleibt. (Näheres findet sich im Kapitel „Kindesetymologie".)

[1] Ausnahmen bilden Stumpf und Schneider.

Neben den bisherigen Arten der Verarbeitung, die sich auf Einzelworte bezogen, gibt es dann noch syntaktische Verarbeitungen des Nachahmungsmateriales. Freilich ist in den meisten Fällen kindlicher Syntax nicht mehr die ätiologische Entscheidung zu treffen, ob eine bestimmte Wendung oder ein Satzgebilde lediglich nachgeahmt oder selber kombiniert ist. Deutlich wird der Anteil kindlicher Selbständigkeit, ähnlich wie bei den Analogiebildungen, nur dort, wo das Erzeugnis stark von dem Sprachgebrauch abweicht. In drei Formen prägt sich diese Abweichung besonders aus. Die kindliche Wortstellung begeht häufig, unbekümmert um die konventionelle „Normalstellung", die seltsamsten Quersprünge, z. B.: *gösse* (grofse) *nich puppe holen, kleine ja.*[1] Ferner machen sich bei den Versuchen, für einen gedanklichen Inhalt die entsprechende Wendung zu finden, zwei entgegengesetzt gerichtete Abweichungen geltend: die eine drückt den Gedanken knapper, die andere umständlicher aus als die Konvention. Beiden haftet der Charakter des Notbehelfs an; denn das Kind bedient sich ihrer in Fällen der Sprachnot, die ihm aber auch hier nicht bewufst zu werden braucht. In gewissen seelischen Verfassungen (Eile, Erregung) drängt das Kind Gedanken, welche die konventionelle Sprache mit vielen Worten und komplizierten Satzkonstruktionen ausdrückt, in einen „Lakonismus" zusammen, z. B.: *puppe sieht so schade aus* = die (lädierte) Puppe sieht so häfslich aus, das ist schade. — *mir ist bitte ein knopf auf* = mir ist ein Knopf auf, bitte mach ihn zu (Hilde). In anderen Fällen wird umgekehrt ein fehlender Einzelausdruck mehr oder weniger originell, aber immer verständlich, umschrieben z. B. *kästlein, wo da die lichter drin sind* = Streichholzschachtel. (Beispiele von Günther für Lakonismus und Umschreibung finden sich S. 113/114.)

4. Verarbeitung des Sprachinhalts.

Noch durchgängiger als bei der Verarbeitung der Sprachgestalt nimmt das Kind bei der Verarbeitung des Sprachgehalts Modifikationen an dem von aufsen Dargebotenen vor.

Es ist Voraussetzung alles sprachlichen Verkehrs, dafs die psychischen Inhalte, welche den Äufserungen zugrunde liegen,

[1] Vgl. die späteren ausführlichen Erörterungen über kindliche Wortstellung (Kap. XIII).



die sogenannten „Sprachbedeutungen“, in bezug auf dasselbe Symbol bei verschiedenen Menschen eine gewisse Übereinstimmung zeigen; jeder Sprechende vollzieht den subjektivistischen Analogieschlufs, dafs der andere mit demselben Wort etwa dasselbe meine wie er. Je vollständiger in der Tat die Übereinstimmungen der Bedeutungen sind, um so besser „verstehen“ sich die Menschen.

Nun ist aber die Berechtigung zu diesem Analogieschlufs abgestuft je nach der psychischen Ähnlichkeit der miteinander sprachlich Verkehrenden; und da der Erwachsene und das Kind ihrer seelischen Struktur nach sehr unähnlich sind, so mufs auch der Gehalt identischer sprachlicher Gebilde zwischen ihnen sehr divergieren. Hieraus ergibt sich eine grofse methodologische Schwierigkeit; denn der Erwachsene ist nur zu leicht geneigt, gleiche äufsere Spracherzeugnisse auf gleiche innere Bewufstseinsvorgänge zurückzuführen. Diesem Fehler verfallen nicht nur naive Eltern und Wärterinnen, die irgend eine primitive kindliche Äufserung als hervorragende Intelligenzleistung deuten, sondern auch manche Kindesforscher, die den geistigen Abstand zwischen den Erwachsenen und dem Kinde nicht richtig abschätzen und die Vieldeutigkeit identischer Sprachäufserungen nicht genügend berücksichtigen.

Natürlich geht diese Diskrepanz kaum je so weit, dafs die Verständigung zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde dadurch illusorisch gemacht würde. Nur beruht die Verständigung nicht auf einer logischen Identität des Sprachgehaltes, sondern lediglich auf teleologischer Konvergenz. „Logische Identität“ würde bedeuten, dafs Erwachsener und Kind ein und dasselbe sprachliche Symbol mit demselben fest umgrenzten konstanten und durch bestimmte Merkmale umschriebenen Begriffsinhalt verbinden. Aus zwei Gründen ist das Kind unfähig hierzu: einerseits fehlen ihm die Deutlichkeit der Anschauung und die Mannigfaltigkeit der Erfahrung, durch welche die Merkmale zur Kenntnis gelangen, andererseits kommen die intellektuellen Funktionen, welche der logischen Verarbeitung der Vorstellungen dienen: Vergleichung, Abstraktion, Generalisation, erst langsam zur Entwicklung.

„Teleologische Konvergenz“ soll heifsen, dafs sich die Sprachinhalte des Erwachsenen und des Kindes zunächst nur so weit einander nähern, um für bestimmte augenblickliche Zwecke eine Kommunikation zu verwirklichen; hierzu genügt oft ein Minimum

tatsächlicher Deckung des Gemeinten. Was aufser dem Minimum im Kinde noch vorhanden ist, ja ob überhaupt noch etwas mehr vorhanden ist, dafür hat der Erwachsene zunächst keinen Mafsstab, ebensowenig dafür, wie das Kind innerlich das erworbene Wort für jeweilig andere Zwecke mit anderem Gehalt erfüllt. Denn da das Wort dem Kinde nicht immer von vornherein ein festes Symbol für einen festen Begriff ist, hat es eine mannigfache Beweglichkeit, hängt sich bald an dieses, bald an jenes Teilerlebnis, läfst bald dieses, bald jenes fallen, stellt sich als hilfsbereites Faktotum in den verschiedensten Sprachnöten ein; kurz macht alles das durch, was als Bedeutungs-Erweiterung, -Verengerung und -Wandel in die Erscheinung tritt.[1] Dieser Prozefs würde die Kindersprache schnell der Gemeinsprache entfremden, wenn nicht der fortwährende Sprachaustausch mit der Umgebung korrigierend wirkte. Indem diese immer wieder bestimmte Worte in anderen Beziehungen braucht, und dadurch das Minimum der richtigen Merkmale unausgesetzt vermehrt und fixiert, indem sie ferner auf falsch angewandte Worte anders (und zwar für das Kind unzweckmäfsig) reagiert, nimmt der Konvergenzprozefs langsam seinen Fortgang; und aus dem Chaos der beliebigen und fluktuierenden Bedeutungen wird allmählich der Kosmos der richtigen und festen Begriffe.

Charakterisieren wir nun noch den inneren Faktor dieses Konvergenzprozesses, also das im Kinde ablaufende seelische Geschehen etwas näher. Es war verständlich, dafs man an die Erklärung der kindlichen Sprachbedeutungen zunächst mit jenen Fächern und Kategorien herantrat, die von Grammatik, Logik und auch Psychologie zur Erklärung der Vollsprache oft erfolgreich angewandt worden waren. Aber gerade diese Übertragung hat lange Zeit den wahren Sachverhalt verschleiert, insbesondere für die Frühstadien der Kindersprache. Hier sind die Bedeutungen zum Teil noch so wenig differenziert, dafs überhaupt die Fragestellung, ob sie in eine bestimmte Kategorie hineingehören und in welche, verfehlt ist. Alle die scharfen Abgrenzungen, welche die Logik macht zwischen abstrakten und konkreten, individuellen und allgemeinen Begriffen, zwischen Vergleichung und Unterscheidung, ebenso diejenigen, welche die Grammatik macht zwischen Wort und Satz, Wortklassen ver-

[1] Vgl. Kap. XII.

schiedener Art, endlich auch die, welche die Psychologie macht zwischen subjektiv-affektiven und objektiv-intellektuellen Inhalten, sie würden, auf den Embryonalzustand der Kindessprache angewandt, eine Vergewaltigung bedeuten. So wenig wie die Urzelle eines Organismus schon eine Scheidung gesonderter Organe oder Funktionen zeigt, so wenig besitzen die Ursymbole der Sprache schon einen festen Spezialcharakter. Die Entwicklung der kindlichen Sprachbedeutung ist also als ein fortschreitender Differenzierungsprozefs darzustellen; und wenn wir auch in der folgenden genetischen Betrachtung gewisse Sukzessionsordnungen der logischen, grammatischen und psychologischen Kategorien aufzustellen versuchen werden, so hat das nicht den Sinn einer von Anfang an bestehenden reinlichen Scheidung zwischen ihnen, sondern es bedeutet, dafs sich aus dem undifferenzierten und nicht primitiv genug zu denkenden Urzustand die festen Bedeutungsformen allmählich in einer bestimmten Reihenfolge herausarbeiten.

XI. Kapitel.

Vorstadien.

Die ersten eigentlichen Sprachleistungen des Kindes treten gewöhnlich um oder nach Vollendung des ersten Lebensjahres auf; aber sie werden nur dadurch möglich, dafs bereits eine ausgiebige Vorbereitung stattgefunden hat, die bis auf die erste Lebensstunde zurückgeht. Schon bei diesen Vorstadien lassen sich jene beiden kausalen Momente scheiden, die wir als Aufsen- und Innenfaktor bezeichnet haben; und zwar gebührt dem Innenfaktor die Priorität. Lange ehe das Kind auf äufsere Schallreize reagiert, sei es durch Nachahmung, sei es durch Verständnis, produziert es selbst Laute auf Grund innerer Disposition, schreiend, lallend. Die Sprachvorbereitung nimmt also den Weg über den „Ausdruck“ zum „Eindruck“.

Die eben gegebenen Andeutungen liefern eine Vierteilung der Sprachvorbereitungsfunktionen, nämlich die beiden Formen spontaner Aktion: Schreien und Lallen, und die beiden Formen der Reaktion auf Gehörseindrücke: Lautnachahmung und Sprachverständnis. Diese oft vollzogene Einteilung erscheint uns durchaus zweckmäfsig; nur mufs man sich hüten, wie es nicht selten geschehen ist, jene vier Funktionen chronologisch schrittweise aufeinander folgen zu lassen, derart, dafs sich Perioden des Schreiens, Lallens, Nachahmens, und Verstehens voneinander, und alle diese von der eigentlichen Sprachperiode deutlich abheben. Hier hat ein zum Zweck der Analyse und Darstellung wohl angebrachter Schematismus die komplexen Verhältnisse der Wirklichkeit künstlich vereinfacht. Jene reinliche chronologische Scheidung gilt nach unserer Beobachtung nur von den Ausdrucksformen: Schreien und Lallen gehen — in dieser Reihenfolge — tatsächlich allen anderen Funktionen voran. Die beiden reaktiven Leistungen dagegen, Nachahmung und Sprachverständnis, sind

in viel höherem Maſse als Begleit- und Stützerscheinungen der eigentlichen Sprachentwicklung, denn als deren Vorläufer zu bezeichnen.

1. Ausdrucksbewegungen.

Lange Zeit sind die Lautäuſserungen nichts anderes als eine Spezialart der Ausdrucksbewegungen überhaupt, durch welche das Kind seine eigenen Affekt- und Stimmungszustände nach auſsen entlädt. Sie stehen als solche durchaus auf einer Stufe mit den natürlichen Gebärden, wie Mienenspiel, Strecken und Beugen der Arme usw. (s. S. 124.)

Diese lautlichen Entladungen vollziehen sich ziemlich lange ganz unabhängig von lautlichen Einwirkungen. Schon beim eben geborenen Kind hat aus rein physiologischen Gründen der lautliche Ausdruck den zeitlichen Vorrang vor dem lautlichen Eindruck; denn normalerweise kann das Kind auf das Eindringen der Luft in seine Lungen nicht anders reagieren als durch kräftiges Schreien; und sollte selbst dieser erste Schrei ein reiner Reflex sein, so wird doch schon in den nächsten Tagen der Unterschied zwischen Schreien und Stillsein zum adäquaten Ausdruck für den Unterschied zwischen Unbehagen und Indifferenzzustand. Während dieser ersten Tage aber ist der äuſsere Gehörsgang verstopft, so daſs Laute von auſsen überhaupt noch nicht perzipiert werden können; was also das Kind lautlich hervorbringt, ist spontanes Erzeugnis.

Die relative Unabhängigkeit der ersten Lautäuſserungen vom Hören zeigt sich auch unter anderen Umständen. So bleibt bei taubgeborenen Kindern die Taubheit zuweilen monatelang unbemerkt, weil eben die lautliche Ausdrucksbewegung nicht auffallend anders als beim normalen Kinde verläuft.

An den Ausdrucksbewegungen ist es charakteristisch, daſs sie zunächst lediglich zur Entladung von Unlustaffekten dienen; erst später treten Lustäuſserungen auf. Diese Vorherrschaft der Unlustäuſserungen ist eine teleologische Notwendigkeit; denn der Schrei ist das Mittel, durch welches die Umgebung des Kindes darauf aufmerksam gemacht wird, daſs es der sorgenden Pflegerin benötigt. Das Kind schreit, wenn es hungrig, naſs, müde oder von Schmerzen geplagt ist — sobald es einige Monate alt ist, auch dann, wenn sein Verlangen nach Abwechslung keine genügende Nahrung findet. Somit tragen diese Laute

schon den objektiven Charakter der Mitteilung, freilich ohne dafs eine Spur von Mitteilungsbewufstsein oder -Willen vorhanden wäre. Was aber mitgeteilt wird, sind nicht Vorstellungen, sondern lediglich Affektzustände; von allen künftigen Wortformen bereitet sich somit die Interjektion als erste vor.

In den ersten Tagen sind diese Unlustäufserungen noch ganz undifferenziert; bei unserem Kinde erklang ein eintöniges *ähä;* andere Beobachter haben *uä, a, öa* und anderes gehört. Aber immerhin beginnt auch bald das Schreien differenzierter zu werden, so dafs man nach wenigen Wochen schon den Schrei des Hungers von dem der Nässe zu unterscheiden vermeint. Im zweiten oder dritten Monat erscheint dann auch die spezifisch menschliche Träne. Noch im ersten Vierteljahr tritt der Zeitpunkt ein, der für die Eltern mit zu den schönsten Erlebnissen gehört: das Kind beginnt auch Lustgefühle zu äufsern. So beobachteten wir zuerst nur einen etwas gesteigerten Glanz der Augen, sodann ganz leises, dem Fernerstehenden kaum merkliches Hochziehen der Mundwinkel, dann die ersten Behaglichkeitslaute, das ausgesprochene Lächeln, darauf den Zustand, in dem eine augenblickliche starke Lusterregung sich in lautem Lachen und Jauchzen kundgibt.

Von diesen Lustäufserungen interessiert uns hier nur die Lalltätigkeit. Sie besteht in dem Hervorbringen artikulierter Silben, die zunächst vereinzelt auftreten, bald zu langen „Selbstgesprächen" aneinander gereiht werden, oft in endloser Wiederholung derselben Lautkomplexe, oft aber auch mit mannigfaltigen Abwandlungen der Laute und Modulationen der Stimme. Waren die bisherigen Schreilaute fast nur vokalisch, so treten beim Lallen auch Konsonanten auf.

Der Anfang der Lalltätigkeit ist sehr früh zu beobachten, im Durchschnitt wohl gegen Ende des zweiten Lebensmonates. Es wurden die ersten Lallworte notiert: bei Preyers Sohn mit 6 Wochen, bei Aments Nichte mit 8 ½ Wochen, bei Sigismund in der Mitte des ersten Vierteljahrs, bei unserer Tochter Hilde mit 7 Wochen, bei unserem Sohn mit 8—9 Wochen. — Besonders frühe begann unser drittes Kind Eva zu lallen. Bei ihr wurden schon mit 3 Wochen vereinzelte Laute des Behagens und mit 6 Wochen „Erzählen" in Lallauten beobachtet.[1]

[1] Meumanns Angabe (I, S. 11), dafs das Lallen etwa mit Ablauf des ersten Halbjahres eintrete, ist also irrig.

Über die lautliche Beschaffenheit der ersten Lallsilben haben wir folgendes notiert: Hilde begann mit einem ungefähr wie *krähkrä* klingenden Laut, doch erhielt dann bald die Silbe *erre erre* (das r ganz hinten in der Kehle gesprochen, fast wie ch in „doch") den unbedingten Vorrang. Günther begann mit den Silben *äh* und *hä*, doch wurde im dritten Monat daneben *erre erre* sehr häufig. Evas Lallen bestand in den ersten Wochen fast nur aus *erre erre.* Diese merkwürdige Übereinstimmung mufs wohl mehr als Zufall sein; und in der Tat scheinen wir hier einer phonetischen Entwicklungsregelmäfsigkeit auf der Spur zu sein. Denn bei Durchsicht der übrigen Literatur findet man zwar oft als erste Lallaute die m-Verbindungen genannt, wie *am* und *ma* (die bei unseren Kindern viel später auftraten), daneben aber fast immer *erre* oder gleichwertige Laute: (*örre*, *arra*, *ör*, *rö*).[1] Damit wäre das von Fritz Schultze aufgestellte „Prinzip der geringsten physiologischen Anstrengung"[2] — nach welchem erst die Lippen-, dann die Zahn-, zuletzt die Gaumenlaute auftreten müfsten[3] — widerlegt; denn der erste überhaupt geäufserte Konsonant ist (abgesehen von dem Semivokal *h*) gewöhnlich ein gutturaler.

Preyer (S. 303) hörte am 43. Tage *amma*, am 46. *örö* und *arr*, Laute, die dann in der 8. und 9. Woche besonders häufig waren. Strümpell notierte bei seiner Tochter in der 19. Woche den Gurgellaut *grrr*, sonst keine Konsonanten (S. 354). — Unter den 10 Lallsilben, die Vierordt im 3. und 4. Monat beobachtete, finden sich *acha* und *erra* (S. 31).

Lindner hörte bei seiner Tochter in der 9. Woche *arra* oder *ärrä*, das Monate lang allen anderen vorgezogen wurde. Lindner fügt hinzu: „Ich habe den Laut nicht blofs als Urlaut der von mir beobachteten Kinder meines Familienkreises gefunden, sondern auch bei vielen mir fremden." (Lindner I S. 331.) Sonst hat L. aus diesem frühen Alter seiner Tochter

---

[1] Auch Idelberger (S. 437) hebt schon hervor, dafs die „erste Lallperiode ihr eigentümliches Gepräge dadurch erhält, dafs unter den artikulierten Lauten die Kehl- und Gaumenlaute vorherrschen."

[2] Schultze formuliert das Prinzip (S. 27) dahin: „dafs die Sprachlaute im Kindermunde in einer Reihe hervorgebracht werden, die von den mit der geringsten physiologischen Anstrengung zustande kommenden Lauten allmählich übergeht zu den mit gröfserer, und endet bei den mit gröfster physiologischer Anstrengung zustande gebrachten Sprachlauten". — Das Prinzip hat übrigens auch bei anderen Kinderpsychologen nur wenig Zustimmung gefunden.

[3] S. 34.

nur den nahe verwandten Laut *äckn* notiert. — Auch der Sohn LINDNERS begann sein Lallen am 52. Tage mit *ärrä* oder *arra* (LINDNER III S. 6).

IDELBERGER hat von fünf Kindern die Lallaute des zweiten Lebensvierteljahres aufgezeichnet. 1. Kurt Idelberger lallte im 4. und 5. Monat die Silben *nga*, *cha* (guttural), *ngr*, *ngra*, *angra*. 2. Grete Sch.: *cha* (guttural), *ngr*, *ngra*. 3. Irene S. zeigt unter den ersten Lallsilben *cha* und *acha*. 4. Bei Walter J. sind drei Monate lang nur folgende Laute notiert: *ara* (guttural), *gr*, *ra*, *agr*, *ngr*, *ngra*, *angra*, *rara*. 5. Heinrich Z. lallte ebenfalls 3 Monate lang nur palatale und gutturale Konsonanten *r*, *ach*, *nga* usw.

Die vier Kinder der Frau Dr. FRIEDEMANN hatten als erste artikulierte Laute *ärä hägä*, *äche* und ein tiefes Schnarren (PREYER, Dritte Aufl. S. 438). — Baronin VON TAUBE beobachtete bei ihren beiden Kindern *g* als ersten Konsonanten, dem lange Zeit keine folgten (in Verbindungen wie *gege*, *agö*, *agn*) (PREYER, Sechste Aufl. S. 252). — WUNDT nennt als erste Lautartikulationen *ör*, *rö*, *ra*, *ta*, *am*, *ku* (I S. 268).

OLTUSZEWSKI beobachtete als erste konsonantische Lautierung im 6. Monat „das sogenannte Gurren, d. i. den Rachenlaut *r*“. Erst zwei Monate später traten *m* und *b* dazu (S. 20).

DEVILLE notierte am 72. Tage die Laute *kr* und *na*, am 82. Tage ein *ra*; der *m*-Laut trat erst einen Monat später auf (I S. 332).

Merkwürdigerweise erwähnte SCHULTZE, der das oben genannte Gesetz aufstellt, selbst unter den in der Mitte des ersten Vierteljahres auftauchenden ersten Lallauten unter anderem „ein wie mir scheint gutturales *erre erre*, das sich aber bald wieder völlig verliert“. Vermutlich soll der (bei SCHULTZE gesperrt gedruckte) Nebensatz den Widerspruch abschwächen, in dem diese Konstatierung zu seinem eigenen Gesetz steht (S. 20). — GUTZMANN, der ebenfalls zu den Anhängern der SCHULTZEschen Prinzips gehört, sucht dem Widerspruch dadurch auszuweichen, dafs er die Reihenfolge jenes Prinzips nur für die kindlichen Nachahmungen der Sprachlaute, nicht aber für die spontanen Lalläufserungen annimmt. Für diese stellt er vielmehr ausdrücklich das frühe Auftreten von „Vomitiv“-Lauten, die ganz hinten in der Kehle gesprochen werden, fest. (*Ztschr. f. päd. Psychol.* I S. 28 ff.)

Im übrigen haben wir die Phonetik der Lallsprache nicht genauer untersucht; man vergleiche zu diesem Thema PREYER 302 ff., AMENT I, S. 159, DEVILLE I, S. 330 ff. und GUTZMANN (a. a. O.), der die physiologische Entwicklung der kindlichen Artikulation verfolgt und mit der Sprachentwicklung der Naturvölker in Parallele setzt.

Während das Schreien gleichsam die Explosion stärkster Unlustaffekte darstellt, bedeutet das Lallen auch insofern einen Fortschritt, als nun ruhigere Formen der Gemütsstimmung über die Ausdrucksschwelle zu treten vermögen. Das Kind ist aus einem gewissen ersten Stumpfheitsstadium heraus; Gefühle aus

der gemäſsigten Zone geben sich kund. So stellen sich die ersten Lallmonologe gewöhnlich nach eingenommener Mahlzeit als Bekundungen satten Behagens ein. Ferner lallt das Kind oft ununterbrochen beim sanften Spazierengefahrenwerden, nach erquickendem Schlaf und in ähnlichen Situationen. Seltener ist das Lallen der schwächeren Unlustgefühle, die noch nicht zum unartikulierten Schrei führen. So konstatierten wir bei unserem Sohn mit 8 Monaten, als er einmal unpäſslich war, ein sehnsüchtig klingendes *mamama*, das sich später öfter wiederholte; zu anderen Zeiten hatte sein Lallen einen deutlich ärgerlichen Tonfall (mit 7 ½ Monaten).

Vorherrschend aber ist durchaus das Lallen der behaglichen Gemütslage; hier ist auch die Modulation und Artikulation am reichsten, unvergleichlich mannigfaltiger als die gleichzeitigen Stimmungsnuancen sein können. Darum sind hier die differenzierten Lallelemente nicht als entsprechend d i f f e r e n z i e r t e Ausdrucksbewegungen aufzufassen; vielmehr treibt das Kind ein ganz selbstzweckliches und spontanes Spiel mit seinen Sprachorganen. Die in ihm aufgespeicherten Spannkräfte trachten nach Entladung, welche sich ebenso wie in dem Zappeln der Glieder, so auch in den Bewegungen des Kehlkopfes, der Zunge, der Lippen auslöst. Daſs Häufigkeit, Länge und Variabilität der Lallmonologe nicht ganz von den Umweltgeräuschen und insbesondere von den gehörten Sprachlauten unbeeinfluſst bleibt, daſs daher das taube Kind nicht so viel und so moduliert lallt wie das hörende, ist selbstverständlich.[1] Wie sekundär aber jedenfalls in diesem Stadium noch der äuſsere Faktor ist, wird dadurch bewiesen, daſs alle Kinder beim Lallen Glucks-, Blubber-, Schnalz- und Sprudellaute ausstoſsen, die der Erwachsene nicht nachahmen, geschweige denn vorsagen kann[2], und die in keiner Kultursprache vorkommen. Auch der schriftlichen Fixierung entziehen sich diese Laute; für eine gründliche Untersuchung dieser Seite der Sprachentwicklung müſste daher der Phonetiker und der Psychologe den Phonographen zu Hilfe nehmen.[3]

---

[1] Gutzmann, Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen. Die Kinderfehler 7, 206/7.

[2] Vgl. Meumann I, S. 12.

[3] Hier läge eine Erweiterung des Aufgabenkreises für die neu errichteten oder zu errichtenden Phonogrammarchive vor.

Diese scheinbar zwecklose Lautmannigfaltigkeit des Lallens beruht wohl auf zwei Gründen. Erstens darf man mit Wundt annehmen, dafs das Kind infolge seiner Abstammung von unzähligen Generationen sprechender Ahnen physiologische Prädispositionen zur Lautbildung mitbringt, die sich schon zu einer Zeit betätigen, wo sie noch dem eigentlichen Bedürfnis voraus-eilen.[1] Sodann aber gilt vom „Lallspiel" das, was von jedem Spiele gilt: bei subjektiver Selbstzwecklichkeit hat es doch objektiv eine über sich selbst hinaus gehende Zielstrebigkeit; nur liegt der Zweck noch in einiger Ferne; das künftige Sprechen wird vorgeübt. Die wiederholte Tätigkeit bestimmter Muskelgruppen, die mannigfaltige Abwandlung und verschiedenartige Verbindung der Einzellaute — alles das ist ein „spielendes" Experimentieren, durch das die Sprachorgane für ihre künftige Aufgabe wohl vorbereitet werden.[2] Hierbei wirkt namentlich eine seltsame, den Erwachsenen oft verblüffende Beharrlichkeit mit, die sich an der unablässigen, mit gröfster Lust vollführten Repitition derselben Betätigungsform (in unserem Falle desselben Laut-Komplexes) nicht genug tun kann.[3] Aus Lallerzeugnissen wie *pa, ma, da, ham* usw. setzen sich dann später teilweise die ersten Worte der Kindersprache zusammen, und sie bestehen — ein letztes Residuum jener Wiederholungstendenz — fast immer aus Silbenverdoppelungen: *papa, mama, dada.*

Zugleich aber hört das Kind seine Lalläufserungen und verbindet so mit bestimmten motorischen Leistungen bestimmte Gehörseindrücke. Doch damit sind wir bereits aus der Ausdruckssphäre in die Eindruckssphäre, d. h. in die Beteiligung des Aufsenfaktors übergetreten.

b) Eindruckswirkungen.

Nachdem die physiologische Taubheit des Neugeborenen gewichen ist, dringen fortwährend Geräusche, insbesondere Sprachlaute, an sein Ohr und werden sicherlich auch bald perzipiert.

---

[1] Wundt I S. 288.

[2] Die „biologische" Theorie des Spieles, nach der dieses dem unbewufsten Zweck der Vorübung dient, ist von K. Gross aufgestellt worden. (Die Spiele der Menschen. Jena 1899. Vgl. insbes. S. 38.)

[3] Auch gröfsere Kinder können noch einen spafshaften Vers oder ein drolliges Wort ungezählte Male hintereinander hersagen, ohne dafs die Freude nachliefse. Vgl. ferner das 79 malige Deckelklappen des Preyerschen Jungen (S. 207). Alles dies hat Vorübungswert.

Das fortwährende Hören hat eine Reihe von Wirkungen im Gefolge. Gewisse Laute, die sich oft wiederholen, gewinnen gefühlsmäſsige Bekanntheitsqualität, wie z. B. die Stimme der Mutter; es stiften sich Assoziationen zwischen bestimmten Geräuschen und deren Folgeerscheinungen (das Kind, welches die Tür knarren hört, zeigt gespannte Erwartung, ob jemand kommt, und Enttäuschung, falls niemand erscheint). Auſserdem muſs (was sich freilich zunächst wegen der fehlenden Reaktionen nicht nachweisen läſst, aber durch die Analogie der anderen Sinnesgebiete gefordert wird), eine fortschreitende Übung im Hören, d. h. Wachsen der Unterscheidungsfähigkeit der verschiedenen Laute, Lautkombinationen, Betonungen, Klangfarben usw. eintreten. Die erfolgreichste Eindruckswirkung aber geht sicherlich von jenen Lauten aus, die das Kind selber hervorbringt, denn hier verwirklicht sich erstmalig eines der bedeutungsvollsten Momente der Sprachwerdung, die sensomotorische Verknüpfung von Sprechlaut und Hörlaut. Indem das Kind jedesmal das, was seine Sprechorgane hervorgebracht haben. sofort durch das Ohr aufnimmt, stiften sich allmählich stärkste Assoziationen zwischen Sprechbewegung und Klangbild für einen und denselben Laut oder Lautkomplex. Diese sensomotorische Zusammengehörigkeit bildet die Grundlage für das gesamte Sprechen; wo der Mensch seine eigenen Worte nicht hört, wie bei den Taubstummen, fehlt auch die natürliche Sprechfähigkeit.

Die beim eigenen Lallen vollzogene Verknüpfung von Sprechbewegung und Höreindruck hat aber noch eine weitere Folge. Das Trägheitsmoment, welches eine unbestimmt häufige Wiederholung desselben Lallwortes herbeiführt, bewirkt, daſs die Reihenfolge nicht nur Sprechen — Hören, sondern auch Hören — Sprechen wird; was das Kind eben gehört, spricht es im nächsten Moment wieder selbst, und so ahmt es sich selber nach. Vorerst ist freilich diese Selbstnachahmung eine gänzlich uhrwerksmäſsige und ungewollte. Allmählich aber erlebt das Kind Freude nicht nur am eigenen Produzieren, sondern auch an dem wiederholten Rezipieren (Baldwins „zirkuläre Reaktion“)[1] — und damit am Sich-selber-Reproduzieren.[2] Wann diese Nachahmungslust und

[1] Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch v. Ortmann. 1898. S. 125.

[2] Sully, S. 128: „Das Kind hört die von ihm hervorgebrachten Laute und verliebt sich in sie.“ Vgl. auch Rzesnitzek S. 7.

-Fähigkeit wirklich eintritt, ist den Lallmonologen des Kindes selber nicht anzumerken; wohl aber gibt es ein Mittel, um ihre Existenz nachzuweisen: indem wir uns selber in den Zirkel dieser zirkulären Reaktionen einreihen und das dem Kinde geläufige Reizwort darbieten.

Ein Beweis dafür sind die Beobachtungen, die wir an zweien unserer Kinder sehr früh mit voller Sicherheit gemacht haben. Bei Hilde gelang es mit $2^1/_2$ Monaten die beiden hauptsächlichen Lallkomplexe des Kindes *erre erre* und *krä krä* aus dem ruhigen Kinde durch Vorsagen herauszulocken (s. S. 15). Natürlicherweise verursachte es dem Kinde sichtlich grofse Anstrengung, erstens weil der Klang unserer Stimme doch nicht identisch ist mit dem ihr gewohnten Klange der eigenen Stimme, zweitens weil an die Stelle der Automatie des spontanen Lallens ein aufgezwungener Reiz tritt, auf den sie im Moment nicht eingestellt war. Mit anderen, ihr fremden Lauten und Silben glückte der Versuch damals nie; das Kind befand sich eben noch nicht im Stadium der Echolalie. Der Versuch ist 5 Monate darauf in komplizierterer Form ebenfalls erfolgreich wiederholt worden (s. S. 16). Das so unerwartet frühe Auftreten der Nachahmungsfähigkeit hatte uns seinerzeit höchst verblüfft, doch durch obige Erklärung wird es verständlich; und später gab uns unser zweites Kind die Probe aufs Exempel. Wir notierten von Günther, als er 3 Monate alt war (s. S. 82): „Wie eine primitive Unterhaltung hört es sich zuweilen an, wenn wir uns mit Günther beschäftigen. Es ist fraglos, dafs unsere Laute, wenn wir zu ihm sprechen, besonders leicht eine Lautreaktion hervorrufen. Namentlich sind es einfache, den seinen ähnliche Laute, auf die er reagiert, wie z. B. *ā*, *erre*, so dafs seine Antwort zuweilen den Eindruck einer Nachahmung macht“.

Auch in den nächsten Monaten waren die sehr sporadisch beobachteten Sprachnachahmungen noch alle von der eben geschilderten Natur (s. S. 83). Erst mit 8—9 Monaten wurde bei unseren Kindern die erste „Fremdnachahmung“ d. h. Nachsprechen eines spontan noch nicht gebrauchten Lautkomplexes konstatiert (s. S. 16 u. 83). Damit war jene Funktion eingeleitet, die weiterhin die Übernahme der Umgangssprache ermöglichen sollte.

Der Versuch, zu den von uns so f r ü h beobachteten Lautnachahmungen Vergleichsstellen in der Literatur zu finden, blieb

fast erfolglos. PREYER[1] konnte ihr erstes Auftreten nicht vor dem 10. Monat, MAJOR[2] nicht vor dem 9, LINDNER[3] nicht vor dem 8. Monat beobachten.

Nur der Fall HUMPHREYS scheint ein Analogon zu bieten[4]: „Im Alter von ungefähr 4 Monaten begann ein weibliches Kind eine sonderbare und drollige Nachäffung einer Konversation, wobei der gewöhnliche Silbenfall so genau imitiert wurde, dafs man im Nebenzimmer sie für ein wirkliches Gespräch nehmen konnte. Die Artikulation war jedoch undeutlich ..."

Die von einigen Amerikanern hervorgehobene Tatsache, dafs schon im zweiten und dritten Lebensmonat die Kinder auf freundlichen Zuspruch mit murmelnden oder gurgelnden Lauten reagieren, ist nur fälschlich als Nachahmung klassifiziert worden (MAJOR S. 126); denn die Ähnlichkeit zwischen Reiz und Antwort fehlt. — Eine Beobachtung über frühe Nachahmung findet sich dann bei PREYER, aber sie bezieht sich nicht auf Sprachliches[5]: „Wenn man eine von dem Säugling aus freien Stücken oft ausgeübte Bewegung oft vormacht, so kann er schon viel früher erfolgreich nachahmen, als gewöhnlich angenommen wird. Eine solche Bewegung, die ich als geeignet zur frühen Imitation verwandte, ist das Zuspitzen des Mundes." Es gelang PREYER nach häufigem Vormachen Ende der 15. Woche eine mit grofser Anstrengung verbundene Nachahmung herbeizuführen.

Was sonst an Material vorliegt, ist entweder völlig unklar (z. B. TRACY S. 108, SULLY S. 137), oder wird vom Beobachter selbst mit einem Fragezeichen versehen. So glaubte DARWIN[6] bei seinem 4 Monate alten Jungen den Versuch zur Lautnachahmung bemerkt zu haben, fürchtete aber, dafs eine Selbsttäuschung vorliege. MEUMANN[7] erörtert sogar ausführlich den Grund, warum Kinder im allgemeinen Laute, die sie schon spontan hervorbringen, nicht nachsprechen können. Seine Gründe decken sich ungefähr mit jenen, aus welchen wir oben die besondere Mühseligkeit dieses Nachahmungsprozesses er-

[1] S. 306.
[2] S. 294.
[3] LINDNER III S. 14.
[4] Nach PREYER S. 358.
[5] S. 180.
[6] Mind 2 S. 291.
[7] I S. 12.

klärten. Und BALDWIN[1] bestreitet die Existenz jeglicher (nicht nur der sprachlichen) Nachahmung in den ersten 3—4 Monaten.

Künftige Beobachter des kindlichen Seelenlebens seien speziell auf diese Frage hingewiesen.

Über die Rolle, welche die Nachahmung von Sprachlauten vor dem eigentlichen Sprachverständnis spielt, sind die Meinungen geteilt. Meist wird die sinnlose Lautnachahmung als eine selbständige Vorstufe des Sprechens behandelt (z. B. MEUMANN I S. 12, COMPAYRÉ S. 291, SULLY S. 133), während PREYER jede Nachahmung vor beginnendem Sprachverständnis bestreitet (S. 281). Unsere Beobachtungen widersprechen beiden Behauptungen. Gegen PREYER steht es fest, dafs Laut und Lautkomplexe nachgeahmt werden, längst ehe das Verständnis für das Gehörte erwacht; andererseits aber spielt diese Nachahmung nicht im entferntesten die selbständige Vorbereitungsrolle, die ihr von anderen zugeschrieben wird. Wenigstens haben wir bei unseren drei Kindern gefunden, dafs der Nachahmungstrieb um das Alter von 3/4 Jahren herum zwar recht lebhaft wurde, sich aber ganz überwiegend auf Gesten (wie Händeklatschen), auf unartikulierte Geräusche (Schnalzen, Quietschen usw.) und auf den Tonfall der Stimme bezog. Das Nachsprechen einzelner artikulierter Lautkomplexe trat hingegen weit zurück[2] und nahm erst einen gewaltigen Aufschwung im dritten Lebenshalbjahr, als bereits zahlreiche Worte verstanden und einige wenige sinnvoll gesprochen wurden. Jene eigentümliche Periode der Echolalie, in der das Kind alle möglichen gehörten Worte und Sätze ganz oder in ihren Schlufsteilen mit unermüdlicher Ausdauer nachspricht, fällt erst mitten hinein in die Zeit der Spracherlernung.

---

[1] a. a. O. S. 123.

[2] Ganz falsch ist der Satz SULLYS (S. 133): „Gegen Ende der ersten 6 Monate und während des zweiten Halbjahres pflegt ein Kind jeden Laut eifrig nachzuahmen, den du vor ihm erzeugst." — Am Ende des 11. Lebensmonates, also zu einer Zeit, in der bereits einige sinnvoll gesprochene Worte da waren, charakterisieren wir noch die Nachahmungstätigkeit unserer Tochter Eva folgendermafsen: „Das fortwährende Geschrei, Geplauder, Gejohle, Gesinge der grofsen Geschwister reizt sie natürlich zum Mittun; sie schreit aus voller Kehle mit Günther, ahmt besonders markante Töne und Tonfälle nach und versucht nachzusprechen." Hier beginnt sich also erst die artikulierte Nachahmung aus der chaotischen herauszuarbeiten.

Ähnliches gilt von jener Funktion, die gewöhnlich als letzte Vorstufe zum Sprechen bezeichnet wird, dem Sprachverständnis. Viele Beobachter glauben, dafs das Kind, lange ehe es selber sinnvoll spricht, schon für einen ziemlich grofsen Umkreis von gehörten Worten Verständnis besitze. Möglicherweise mag dies dort zutreffen, wo die eigentliche Sprachentwicklung etwas verspätet auftritt — wir konnten es bei unseren drei Kindern in dem behaupteten Umfange nicht beobachten; eine vor allem eigenen Sprechen liegende Verständnisepoche existierte nur in kleinen Anfängen. Insbesondere gilt dies von unseren beiden ältesten Kindern; die ersten sicher beobachteten Anzeichen des Sprachverständnisses traten bei ihnen 0; 9 auf; aber gleichzeitig oder wenige Wochen darauf stellten sich auch schon die ersten Leistungen sinnvollen Selbstsprechens ein. Etwas gröfser war bei unserem dritten Kinde die zeitliche Distanz zwischen erstem Sprachverständnis (0; 6½)[1] und dem ersten Selbstsprechen; aber auch hier war die Zahl der in dieser Zwischenzeit ihrem Verständnis zugänglich gewordenen Komplexe sehr gering.

Dagegen konnten wir etwas anderes feststellen, wodurch jener Irrtum zum Teil verständlich wird: dafs nämlich, wenn erst einmal beide Funktionen zu wirken beginnen, das Sprachverständnis sehr viel schneller fortschreitet als das Selbstsprechen. So zeigt unsere erste Zusammenstellung des Sprachschatzes von Hilde (Alter 1; 3) dreimal so viel verstandene Komplexe wie gesprochene Worte; in der zweiten Zusammenstellung (1; 6) wird hervorgehoben, wie sehr das Verständnis dem Sprechen vorauseilt; und in der dritten (1; 8) war die Fülle des Verstandenen so grofs, dafs eine Registrierung nicht mehr möglich war. Ähnliches enthält die Sprachgeschichte Günthers (vgl. S. 83, 85, 88, 90).

Aber noch andere Gründe machen es erklärlich, dafs das erste Sprachverständnis oft so verfrüht angenommen und zugleich in seiner Bedeutung so überschätzt wird. Zunächst hielt man oft für Sprachverständnis, was nur Verständnis für eine (zufällig von Worten begleitete) Gebärde war. Sodann aber sah man in den ersten wirklichen Bekundungen des Verständnisses eine viel zu grofse intellektuelle Leistung. Natürlich mufs es psychologisch

[1] Unsere Notiz darüber lautet: „Wenn Eva im Bade ruhig liegt und man sagt „mache mal patsch, patsch“, dann zieht ein sonniges Lächeln über ihr Gesicht und sie schlägt mit dem linken Arm lustig ins Wasser.“

ungeschulten Beobachtern einen überraschenden Eindruck machen, dafs zwar das erste Selbstsprechen des Kindes nur einige dürftige Einzelworte, sein Verständnis aber gleich ganze Sätze umfafst, wie z. B.: „Mach mal hopp, hopp“; „Wie grofs bist du?“; „Wo hat das Kind die Nase?“ usw. In Wirklichkeit aber stehen sich beide Leistungen in ihrer psychologischen Beschaffenheit ziemlich nahe; denn wir wissen jetzt, dafs auch die ersten eigenen Sprachäufserungen nicht Worte, sondern elementare Sätze bedeuten (und zwar Ausrufsätze; vgl. den nächsten Abschnitt); andererseits aber ist das erste „Verständnis“ von Sätzen wie den obigen durchaus nicht logisch zu nehmen, sondern möglichst primitiv vorzustellen. Es liegt kein vokabelmäfsiges, gegenständliches, begriffliches Auffassen der einzelnen Satzelemente und deren Verknüpfung zum Satzganzen vor, sondern eine einfache Bewegungsreaktion auf einen verworrenen Gehörseindruck.[1]

Wie kommt diese Verbindung zwischen Lautkomplex und Bewegung zustande? Die Vermittlerin ist die Gebärde, sei es die des Erwachsenen, sei es die des Kindes selbst.

Das Eingehen auf gewisse naturhafte Gebärden der Erwachsenen ist ein viel einfacherer Prozefs als das Eingehen auf Laute; denn Laute sind im allgemeinen mit ihrer Bedeutung nur durch eine äufserliche, Gebärden aber durch eine innere Beziehung verbunden. Wenn die Mutter sich dem im Wagen liegenden Kinde mit weit geöffneten Armen und einer kleinen Hebebewegung nähert, so richtet sich das Kind verständnisinnig auf und strebt den Armen entgegen — ganz gleichgültig, ob die Mutter dazu „nun komme doch“ oder „gehe fort“ oder „viens, mon bébé“ oder gar nichts sagt. Ganz allmählich, wenn mit dieser Gebärde immer wieder dasselbe Wort verbunden wird, bilden sich auch sensomotorische Verbindungsfäden zwischen dem Lautkomplex und der Reaktion, bis schliefslich — in einem dritten Stadium — die Verbindung so fest geworden ist, dafs nun auch die Gebärde fehlen kann und der Laut allein zur Auslösung der Bewegung ausreicht. An die Stelle der naturhaften universalen ist nun die künstliche spezielle Verständigungsform getreten. Die Gebärde der ausgebreiteten Arme verstehen alle Kinde der Erde, die bestimmten Laute nur das Kind einer bestimmten Sprachgemeinschaft.

[1] Die richtige Beurteilung des ersten Sprachverständnisses beim Kinde ist vor allem durch Meumann in die Wege geleitet worden. (I S. 15ff.)

Etwas anders verläuft die Genesis des ersten Sprechverständnisses da, wo nicht eine Gebärde des Erwachsenen, sondern eine Gebärde des Kindes zum Ausgangspunkt gemacht wird. Es kann hier eine spontane, nachgeahmte oder geleitete Bewegung des Kindes benutzt werden — wenn der Erwachsene sie nur oft genug mit bestimmten Worten begleitet, so stellen sich auch hier allmählich jene sensomotorischen Leitungen her, die dann nach längerer Gewöhnung auch vom akustischen Eindruck her erregt werden können. Dieser Prozeſs hat, worauf schon mehrfach hingewiesen worden ist, eine gewisse Ähnlichkeit mit der Tierdressur.

So machte Hilde oft eine spontane Bewegung, indem sie ihre Puppe auf und nieder schwenkte. Wir begleiteten das Spiel wiederholt mit den Worten „hopp hopp"; und bald (0; 9) löste die Aufforderung „mach mal hopp hopp" die Bewegung aus.

Eine geleitete Bewegung ist es, wenn man die Hand des Kindes an einen bestimmten Körperteil führt und diesen dabei benennt, etwa mit den Worten: „Da hat das Kind die Nase." Wenn es nun beginnt, die Frage „Wo hat denn das Kind die Nase?" durch richtiges Hinzeigen zu beantworten, so beruht dies nicht darauf, daſs das Kind die Frage als solche auffaſst, und die Vorstellung des Wo, des Habens, des Kindes oder auch nur die Gegenstandsvorstellung der Nase besitzt, sondern lediglich darauf, daſs Klang und Tonfall „Nase" die häufig gemachte Bewegung automatisch wieder einleitet.[1] Wie sich daraus dann allmählich ein gegenständliches Verstehen herausarbeitet, das kann erst im Zusammenhang mit der wirklichen Sprachentwicklung erörtert werden.

---

[1] Als besonders drastisches Beispiel dafür, wie ein verworrener Klangeindruck genügt, um „Verständnis" vorzutäuschen, sei hier das Experiment von TAPPOLET (zitiert bei MEUMANN I S. 29) wiedergegeben: „Im 6.—8. Monat beobachtete er bei einem seiner Kinder, daſs es auf die Frage „wo ist das Fenster?" unsichere aufsuchende Bewegungen nach dem Fenster machte. Als diese Versuche einigermaſsen gelangen, ersetzte der Vater sie durch Aufforderung in französischer Sprache, bei welcher nur ungefähr der gleiche Tonfall innegehalten wurde wie bei den früheren deutschen Worten („où est la fenêtre?"). Nunmehr führte das Kind die wiedererkennenden Bewegungen ziemlich mit derselben Sicherheit aus wie vorher."

XII. Kapitel.

Sprachanfänge. Das Stadium des Einwort-Satzes.

1. Die ersten wirklichen Sprachäufserungen.

Das eigentliche Sprechen setzt in dem Moment ein, da die in den Vorstadien noch getrennten Funktionen zur Einheit zusammenschmelzen. Das Kind hatte bisher, lallend und nachahmend, eine Reihe von Lautkomplexen geäufsert — ohne Verständnis. Es hatte andererseits eine Reihe von Lautkomplexen verstanden, ohne sie selbständig hervorzubringen. Sobald sich nun mit dem Selbstgeäufserten das Verstehen und mit dem Verstehen das Selbstäufsern verknüpft, ist das Sprechen da.

So nähert sich das Kind der Sprache von drei Seiten her: von dem Lallen, dem sinnlosen Nachahmen und dem sprachlosen Verstehen. Das Kind hat vielleicht schon Monate lang *mamam* gelallt und damit sogar dem Hörer bereits eine gewisse Stimmungslage (etwa Hunger oder Sehnsucht) objektiv verraten; aber aus dem Lall-Laut wird ein Lall-Wort, also Sprache, wenn es mit *mamam* subjektiv einen Inhalt verbindet — wobei es nicht darauf ankommt, ob dieser Inhalt der konventionelle (die Mutter) oder ein anderer (etwa das Hungergefühl) ist. — Oder das Kind hatte *dedda* (Bertha) mechanisch nachgesprochen, wenn man es ihm vorsagte, bis es dann eines Tages beim Wiederaussprechen des Wortes auf das Mädchen hinblickt, das diesen Namen trägt. — Oder drittens: das Kind bewies schon längere Zeit für das Wort *ticktack*, ohne es selber zu sprechen, Verständnis, indem es sich beim Hören des Wortes zur Kaminuhr umdrehte. Wird das Wort endlich vom Kinde zum ersten Male gesprochen, so tritt es gleich sinnvoll auf.

Wann findet nun dieser Übergang zum Selbstsprechen statt? Hier einen eng umgrenzten Normaltermin anzugeben, ist unmöglich. Denn die Breite der Normalität ist recht ausgedehnt; und die in der Literatur zu findenden Daten stellen eine so geringe Zahl von Fällen, dazu meistens aus einem und dem-

selben Kulturkreise (nämlich den gebildeten Schichten) dar, daſs Verallgemeinerung unstatthaft ist. Bei den Kindern dieser Schichten läſst sich höchstens eine ungefähre Mitte der Normalitätsbreite für den Sprachanfang angeben, das fünfte Vierteljahr. Aber es sind die Fälle gar nicht selten, daſs schon das $^3/_4$jährige Kind über ein oder wenige sinnvolle Worte verfügt, und im Gegensatz hierzu, daſs sich das $1^1/_2-2$jährige Kind noch ausschlieſslich mit Gebärden behilft.[1] Die Gründe dieser Differenzierung werden uns später beschäftigen.

Die Festsetzung des Anfangstermins für das kindliche Sprechen ist noch durch einen besonderen Umstand erschwert. In vielen Fällen nämlich erwirbt das Kind ein oder auch mehrere sinnvolle Wörter relativ frühzeitig; dann aber tritt eine oft Monate während Stagnation, zuweilen sogar ein teilweises Verschwinden des schon Erworbenen ein, bis endlich die Epoche wirklichen Sprachfortschritts beginnt.

Die nebenstehende Liste, welche die Sprachanfänge zahlreicher deutscher und ausländischer Kinder zusammenstellt, zeigt dies sehr deutlich. Aus je einem einzigen Wort bestand die Sprache $3^1/_2$ Monate lang bei AMENTS Nichte (*mammamm*), $2^1/_2$ Monate lang bei Günther STERN (*da*), 2 Monate lang bei Eva STERN (*ătă*) und LINDNERS Sohn (*da*). PREYERS Sohn besaſs um den Abschluſs des ersten Jahres herum die zwei Worte *atta* und *dakkn*; es dauerte ein halbes Jahr, bis weitere kamen. Bei IDELBERGERS Sohn folgte auf eine erste Sprachepoche, die aus *wauwau* und einigen interjektionalen Lallwörtern bestand, eine zweite erst nach einer Pause von $2^1/_2$ Monaten.

---

[1] PREYER (Dritte Aufl. S. 213, Sechste Aufl. S. 174), erwähnt eine alte Schrift von HEINRICH FELDMANN (De statu normali functionum corporis humani. Bonner Dissertation 1833), die eine merkwürdige Statistik über den kindlichen Sprachanfang bringt. Hiernach begannen von 33 Kindern die meisten (19) im 16. Monat zu sprechen. Die übrigen verteilen sich auf den 14. und 15. bzw. 17.—19. Monat. Ob diese späte Ansetzung auf mangelhafter Beobachtung oder auf dem Milieu, aus dem die Kinder stammten, beruht, läſst sich jetzt nicht mehr konstatieren. — Ebenfalls zu spät setzt COMPAYRÉ den Sprachbeginn an, wenn er (S. 287) sagt, daſs die Kinder „ihre ersten mit Verständnis verbundenen Wörter gegen die Mitte des zweiten Jahres stammeln“. — Sehr skeptisch muſs man dann andererseits den Angaben von WYMA gegenüberstehen, daſs ein englisches Kind bereits mit 6 Monaten sinnvolle Wörter gebrauchte, nämlich *ning* für das Verlangen nach Milch, *going* für das Verlangen nach Bewegung (zitiert nach PREYER S. 347 und FRANKE S. 11).

Sprachanfänge verschiedener Kinder.

Kind	Erste Worte	Sinnvoll gesprochen seit	Bedeutung
Hilde Stern	Vergleiche die Liste S. 18/19		
Günther Stern	„ „ „ S. 85/86		
Eva Stern	*ātă*	0; 9	Vater.
	wauwau	0; 11	Spielzeughund.
	papa oder ähnliches	0; 11	Puppe.
	hap oder *pappap*	0; 11	Essen.
Axel Preyer	*hatta* od. *atta, hattaï, hödda, tata,*[1] später *tto, ttu, ftu*[2]	0; 11	fort! weg! (wenn jemand weggeht, wenn er selbst hinausgetragen wird, wenn Licht ausgelöscht wird).
	dakkn[3]	1; 1	vielleicht Nachahmung von danke; Bedeutung unbestimmt, etwa = befriedigt sein.
	dā	1; 7	beim plötzlichen Erscheinen v. Personen oder Gegenständen.
	papa	1; 7	Vater.
	bät oder *bit*[4]	1; 7	bitte.
Aments Nichte	*mammamm*[5]	0; 11½	Brot u. Bretzelstücke; später für alles Essen.
	deda	1; 3	Tante. Auch andere Personen werden so genannt.
	li, dann *wla*	1; 3	= Willi; sie ruft so den Onkel, aber auch andere Personen.
	mra[6]	1; 3	= Irma.
Lindners Tochter	*papa*	0; 9½	Vater.
	mama[7]	0; 9½	Mutter.
	auf[8]	0; 9½	= auf! und = ab!
Lindners Sohn	(*mm*)[9]	1; 0	Wagen (Nachahmung des Wagengeräusches, nur im Moment des Hörens gebraucht).

[1] Preyer S. 307, 309. [2] S. 316. [3] S. 309. [4] S. 319. [5] Ament I, S. 77. [6] S. 79. [7] Lindner, Beobachtungen S. 329. [8] S. 336. [9] Lindner, Naturg. S. 24.

Kind	Erste Worte	Sinnvoll gesprochen seit	Bedeutung
Lindners Sohn	*dā*, auch *dē*, *ded*, *dat*, *dada* [1]	1; 1	Demonstrativlaut für Gegenstände des Begehrens oder des Interesses (sehr häufig gebraucht).
	ā [2]	1; 3	= fort!
	bap	1; 3½	Birne, auch anderes Gutschmeckende.
	gack [3]	1; 3½	Gasse.
Idelbergers Sohn [4]	*wauwau*	0; 8	für e. Hund aus Porzellan, später auch für andere Objekte, für Hundegebell etc.
	ă-ă	0; 8½	Laut des Erstaunens.
	ā̈	0; 8½	Laut des Begehrens.
	ch-ch	0; 9½	Laut der Freude (beim Anblick von Licht, beim Aufscheuchen von Fliegen usw.).
	dada, deide	0; 10½	Behaglichkeitslaut, namentlich wenn er die Eltern an den Haaren zaust.
	baba	1; 1	Vater.
	ada	1; 1	fortgehn.
	obba	1; 1	hochgehoben werden.
Tögels Sohn [5]	*ō*	1; 2	hoch! (beim Erheben der Arme).
	dă, dŏt	1; 3	Demonstrativworte.
	wauwau	1; 3	Wollhund, dann überhaupt als Ausdruck freudigenErstaunens.
	ŏ́bala		Interjektion beimHochgenommen werden.
	bắba	1; 4	Vater.
	băbắp	1; 4	Essen.
	mắma	1; 4	Mutter.
	ŏ́baba	1; 4	Grofsvater.
	ŏŏō	1; 4	Hahn } Schallnachahmungen.
	hj hj	1; 4	Eisenbahn } Schallnachahmungen.

[1] S. 26. [2] S. 30. [3] S. 31. [4] IDELBERGER S. 259 ff.
[5] TÖGEL S. 14—16.

Kind	Erste Worte	Sinnvoll gesprochen seit	Bedeutung
Stumpfs Sohn [1]	*papn-mapn*	0; 9½	Essen; eine Zeitlang schien das Wort allgemeiner Freudenlaut zu sein, z. B. beim Anblick eines Angehörigen.
	kn	1; 0	Zeichen des Wohlgefallens.
	gaga	1; 3	Zeichen des Wohlgefallens.
	ha	1; 3	Begrüſsung der Vögel im Käfig.
	tn	1; 3	= fort.
Schneiders Tochter S.[2]	*da*	0; 10	demonstrativ.
	mē mē	0; 11½	mehr! mehr!
Schneiders Tochter F.[3]	*take take*	0; 10	bei Tanzbewegungen.
	ida	0; 10½	Name des Mädchens.
	bitte bitte	0; 11	
	da	0; 11½	= danke.
Strümpells Tochter [4]	*ssi ssi*	0; 10½	beim Anblick der Teemaschine.
	adē	0; 10½	beim Weggehn.
Oltuscewskis Kind [5] (poln. Sprache)	*papa*	1; 1	Essen.
	njanja	1; 1	Wärterin.
	daj	1; 1	gib.
	pa	1; 1	Abschiedsgruſs.
	nie	1; 2	nein.
	ta	1; 2	ja.
Gheorgovs Sohn I [6] (bulgar. Sprache)	*dza*	1; 1½	= daj (gib). Demonstrativlaut.
	fa	1; 2	pfui.
	l(e)a	1; 3	= chleb (Brot).
	ča	1; 3½	= caj (Tee).
Gheorgovs Sohn II [7]	*zj zj*	1; 2	= es ist heiſs (war beim Berühren des Ofens vorgesagt worden).

[1] Stumpf S. 7. [2] [3] Schneider S. 156. [4] Strümpell S. 359.
[5] Oltuscewski S. 21/22. [6] Gheorgov S. 335/6. [7] S. 357/8.

Kind	Erste Worte	Sinnvoll gesprochen seit	Bedeutung
Gheorgovs Sohn II	*boc*	1; 3	etwa = pieken (mit dem Finger stechen).
	de	1; 3	(statt dze) beim Verstecken.
	cháde, ade	1; 5	= allons! beim Weggehn.
	di	1; 5½	Anruf von Pferden.
Miss Shinn's Nichte[1] (engl. Sprache)	*dă*	0; 10	Demonstrativlaut.
	nănănă	0; 10	Laut des Unwillens u. Protestes.
	mamama	0; 10	Laut des Unbehagens und der Sehnsucht, später Bezeichnung der Mutter.
	mgm oder *ng-gng*	0; 10	=fort! (vermutlich entstanden aus: all gone!)
	kha	0; 10½	etwa = pfui! (war als Tadelwort bei schmutzigen Fingern usw. oft zum Kind gesagt worden.)
	ĕ	0; 11	= yes.
	by oder *my*	1; 0	= by-by (Abschiedswort).
Majors Kind[2] (engl. Sprache)	*hĭ*	1; 0	Ausdruck des Verlangens.
	ack	1; 2	= hat (Hut).
	babee	1; 2	beim Anblick seines Spiegelbildes.
	titit	1; 2	beim Tickenhören der Uhr.
	baw	1; 2½	= Ball (beim Suchen des Balls).
Devilles Tochter[3] (frz. Sprache)	*oua oua*	0; 10	= Hund und Hundegebell.
	eu	0; 10	Abscheu über schmutzige Hände.
	papa	0; 11	Vater.
	mémé, mama	0; 11	Mutter.
	non non non	0; 11½	Abwehr und Ärger.
	i	0; 11½	= Eugenie (Wärterin).
	atata	0; 11½	= attends (Aufforderung, sie einzufangen).

[1] Shinn, Biography S. 225—230. [2] Major S. 318f. [3] *Rev. de Ling.* 23, S. 340. 341.

Dafs diese spärlichen Erstlingswörter sogar wieder verloren gehen können, zeigen vor allem Aments Aufzeichnungen.[1] Aus ihnen ist zu ersehen, dafs bei seiner Nichte um 1; 5 von den sechs vorher erworbenen Wörtern vier bereits wieder vergessen waren; sie werden später nochmals neu gelernt. Ähnlich geht bei Lindners Tochter und bei unserer Hilde das schon erworbene Wort *mama* zeitweilig wieder verloren, indem *papa* zur Bezeichnung beider Eltern verwandt wird.

Diese fast durchgängig zu beobachtende Pause ist nur ein besonders auffälliges Beispiel für eine allgemeine Eigenschaft der Sprachentwicklung, ja der seelischen Entwicklung überhaupt, nämlich für die rhythmische Wellenbewegung.[2] Sie besteht in dem ständigen Wechsel zwischen Zeiten schnellen und solchen langsamen Fortschritts; die zur Verfügung stehende Energiemenge im Kinde ist begrenzt und kann daher nicht gleichzeitig und gleichmäfsig allen der Entwicklung bedürftigen Funktionen zugewandt werden. Man beobachtet daher eine Art Ablösung zwischen den Hauptentwicklungsphasen dieser Funktionen. So fällt die eben konstatierte Stagnation des Selbstsprechens gewöhnlich zusammen sowohl mit einer starken Zunahme des Sprachverständnisses, wie auch vor allem mit dem intensiven Fortschritt der körperlichen Fähigkeiten; die neu zu erwerbende Funktion des Laufens absorbiert Kraft und Aufmerksamkeit des Kindes.

Dieselbe Wellenbewegung war uns schon beim Lallen begegnet und wiederholt sich mehrmals, bis das Kind die Umgangssprache einigermafsen beherrscht.

Ihrer äufseren Beschaffenheit nach haben die kindlichen Sprachanfänge, wie ein Blick auf die Liste zeigt, durchweg interjektionale und substantivische Form mit starkem Überwiegen der naturhaften Symbole. Die Interjektionen sind spontane lautliche Ausdrucksbewegungen, die meisten Substantiva Schallmalereien oder Lallwörter. Auffallen müssen auch die vielen Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Kindern, selbst zwischen solchen verschiedener Nationalitäten. Immer wieder finden sich die Verbindungen von *pa* (oder *ba*) und von

[1] Ament I S. 77—79.

[2] Vgl. W. Stern, Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. *Zeitschrift für angew. Psychol.* 1.

ma zur Bezeichnung der Eltern, aber auch des Essens; demonstrative Laute (fast stets mit einem *d: dā, dă, dza, daj* usw.), Ausdrücke für das Verschwinden und Weggehen meist nach dem Typ *ata* oder *ada*, die lautmalerischen Bezeichnungen des Hundes usw.[1] Ganz verschwindend ist die Zahl der aus der konventionellen Vollsprache des Landes übernommenen Worte.

2. Die Sprachanfänge in ihrer syntaktischen Beschaffenheit: Einwort-Sätze.

Sehr viel schwerer sind die Sprachanfänge ihrer inneren Struktur nach zu charakterisieren; hier setzen viele Streitfragen ein, und grofse Mühe ist auf das Problem der ersten Sprachbedeutungen verwandt worden.

Man stand nämlich vor der verwirrenden Tatsache, dafs diese Bedeutungen Schwankungen zeigten, die jeder Fassung in die üblichen Kategorien zu spotten schienen. Die Klärung kann nur durch den oben[2] ausgesprochenen Gedanken der allmählichen Differenzierung erfolgen.

So ist zunächst die Frage, welcher Wortklasse die ersten Kindesäufserungen angehören, schon falsch gestellt. Die soeben gemachte Scheidung zwischen Interjektionen und Substantiven gilt lediglich für die äufsere Betrachtung der grammatischen Form; psychologisch ist diese Scheidung nicht berechtigt. Die Spracheinheiten des Kindes gehören überhaupt keiner Wortklasse an, weil sie keine Einzelworte, sondern Sätze sind. Denn ein Wort ist der Ausdruck für einen einheitlichen Bewufstseinsinhalt; ein Satz dagegen ist der Ausdruck für eine einheitliche (vollzogene oder zu vollziehende) Stellungnahme zu einem Bewufstseinsinhalt.[3]

---

[1] Man vgl. die Kapp. „Lallwörter“ und „Schallnachahmung“.

[2] S. 141/2.

[3] Zur Definition des Satzes. Die oben gegebene Definition des Satzes deckt sich mit keiner der zahlreichen bisherigen Definitionen (vgl. Wundt II, S. 222 ff.), die alle am Wesentlichen vorbeizugehen scheinen.

Die „synthetischen“, älteren Definitionen, welche den Satz irgendwie als eine Verbindung von Wörtern, oder Vorstellungen, oder Begriffen hinstellen, scheitern schon an der Tatsache, dafs der Satz durchaus nicht erst durch den Zusammentritt ursprünglicher Elemente entsteht, sondern selbst eine ursprüngliche Einheit ist. Braucht doch das sprechenlernende

Dafs die Sprachentwicklung nicht mit Worteinheiten, sondern mit Satzeinheiten anhebe, wird in neuerer Zeit von der Linguistik ziemlich allgemein angenommen, und wird von der Kindersprachforschung zu einer zweifellosen Wahrheit erhoben. Denn

---

Kind ungefähr ein halbes Jahr lang nur Sätze, die aus einem einzigen Wort bestehen.

Wundt stellt nun demgegenüber eine „analytische" Definition auf, die bei neueren Sprachforschern viel Beifall findet. Der Satz ist „der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre, in logische Beziehungen zueinander gebrachten Bestandteile". Der grofse Fortschritt dieser Definition besteht darin, dafs sie dem Prinzip „Das Ganze ist früher als die Teile" gerecht wird; aber den entscheidenden Unterschied zwischen Satz und Wort (bzw. Wortkomplex) trifft sie nicht. Wenn ich auf der Strafse Schilder mit der Aufschrift „Deutsche Monatsschrift" oder „Gasthof zum Löwen" mit Verständnis laut lese, oder wenn ich beim Rezitieren eines Gedichtes die Überschrift „Der Kampf mit dem Drachen" ausspreche, so ist das jedesmal der Ausdruck für Gesamtvorstellungen, die in ihre logisch aufeinander bezogenen Bestandteile gegliedert werden, und dennoch kein Satz. Der blofse Ausdruck von Vorstellungen führt also immer nur zu Worten, Wortreihen und Wortkomplexen. Anders wird die Sache, wenn ich beim Anblick des Gasthausschildes ausrufe „Gasthof zum Löwen!" in dem Sinne: „Da ist ja der Gasthof zum Löwen" — oder wenn ich auf die Frage, welche Ballade mir am besten gefalle, antworte „Der Kampf mit dem Drachen"; ich äufsere dieselben Vorstellungen, aber diesmal als Gegenstände einer Stellungnahme und damit werden meine Äufserungen zu (elliptischen) Sätzen.

Um den in der Psychologie noch nicht sehr üblichen Begriff der Stellungnahme (oder „Selbstellung", wie Münsterberg sagt) im Gegensatz zum Begriff der Vorstellung näher zu erläutern, sei darauf hingewiesen, dafs „Vorstellung" nur das indifferente Vorhandensein eines Bewufstseinsinhalts gegenständlicher Art, „Stellungnahme" dagegen ein alternatives Verhalten eines einheitlichen Subjektes, ein Anerkennen oder Leugnen, Zustimmen oder Ablehnen, Wünschen oder Fliehen, Loben oder Tadeln bedeutet.

Die Einbeziehung der Stellungnahme in die Satzdefinition beseitigt eine Reihe von Schwierigkeiten. Bei dem einwortigen Satze des Kindes würde es oft nur durch grofse Künstlichkeit möglich sein nachzuweisen, dafs die ausgesprochene Gesamtvorstellung in ihre Bestandteile zergliedert wird und diese aufeinander bezogen werden; und Dittrich, der unter wesentlicher Anerkennung der Wundtschen Definition gerade Einwort-Sätze (freilich nicht die kindlichen) analysiert, sieht sich oft genötigt, als Ergebnis der Gliederung nicht mehrere Teilvorstellungen, sondern Vorstellung und Gefühl anzusetzen; deswegen nennt er auch den Ausgangspunkt des Prozesses nicht mehr „Gesamtvorstellung", sondern in allgemeinerer Fassung „Bedeutungstatbestand". (O. Dittrich, Die sprachwissenschaftliche Defini-

der Sprachnovize spricht nicht, um Vorstellungen selbst, sondern um seine Stellungnahme zu ihnen zu äufsern bzw. um eine Stellungnahme von anderen zu fordern (Fragesätze). Und nur so erklärt sich ja die Tatsache, dafs eine und dieselbe Spracheinheit so aufserordentlich beziehungsreich verwandt werden kann. Das kindliche *mama* läfst sich in die Vollsprache nicht übersetzen durch die Worteinheit „Mutter", sondern nur durch Satzeinheiten: „Mutter komm her", „Mutter gib mir", „Mutter setz mich auf den Stuhl", „Mutter hilf mir" usw. Man hat aus diesen Gründen die ersten kindlichen Sprachstufen als die des „Satzwortes" bezeichnet; treffender noch wäre der Name „Einwortsatz".

Das Stadium der kindlichen Sprache, in dem der Satz nur aus einem Wort besteht, währt ziemlich lange; wie die folgende Zusammenstellung zeigt, liegen die Dauern meist um ein halbes Jahr herum, doch kommen einige kürzere und beträchtlich längere Zeiten vor. Diese lange Dauer ist weniger ein Zeichen für die Langsamkeit der kindlichen Sprachentwicklung, als für die Leistungsfähigkeit des Einwortsatzes.

Das Einwortsatz-Stadium dauerte[1]:

5 Monate bei GÜNTHER STERN und TÖGELS Sohn,
$5^1/_2$ „ „ GHEORGOVS Sohn I,
6 „ „ GHEORGOVS „ II,

---

tion der Begriffe „Satz" und „Syntax". WUNDTS *Philos. Studien* 19, S. 93 ff. 1902. Vgl. inbes. S. 124.)

Aber der Begriff der Gliederung ist überhaupt nicht allgemeingültig. Wenn das einjährige Kind den einwortigen Begehrungssatz *flasche!* ausruft, so wird an dem Bewufstseinsinhalt ebensowenig etwas zerlegt wie verknüpft: als ungeteilter und einheitlicher wird er zum Angriffspunkt der Stellungnahme.

Ferner grenzt unsere Definition nunmehr unzweideutig die Satzeinheit ab (was bei den anderen Definitionen nicht in zureichender Weise möglich ist). Oft ist es sehr zweifelhaft, was als „eine" Gesamtvorstellung zu gelten hat. Ist der Satz „Von der Stirne heifs rinnen mufs der Schweifs" in der Tat nur die Auseinanderfaltung einer einzigen Gesamtvorstellung? Sicherlich aber ist der verlautbarte Bewufstseininhalt (mag er aus wievielen Vorstellungen auch immer bestehen) Gegenstand einer einheitlichen Stellungnahme, nämlich einer Forderung; und deswegen ist jene Äufserung ein Satz.

[1] Die Zeitwerte sind gewonnen durch Subtraktion der Daten für die Sprachanfänge (s. S. 159 f.) von den Daten für die ersten mehrwortigen Sätze (XIII. Kap.).

7 Monate bei Hilde Stern und Idelbergers Sohn,
7½ „ „ Aments Nichte und Eva Stern,
8½ „ „ Lindners Sohn,
12 „ „ Preyers Sohn.

Um dessen Funktion ganz zu begreifen, müssen wir noch einmal auf das erste Verständnis zurückkommen, welches das Kind unserem Sprechen entgegenbringt. Ein Meer von Worten flutet an des Kindes Ohr und Bewufstsein heran; aber nur ein Wellengipfel hat jeweilig eine solche Höhe, dafs er die Verständnisschwelle erreicht und nun vom Kinde als Repräsentant des Ganzen aufgegriffen wird — natürlich unter Mitwirkung mannigfacher Verständnishilfen, wie sie durch Gebärde, Tonfall, Situation und durch das zwar noch unverstandene, aber schon in Schwellennähe befindliche Sprachbeiwerk geboten werden.

Um das Wort „Flasche" mag von uns das verschiedenste Rankenwerk gewunden sein („Willst du die Flasche haben?" „Soll ich die Flasche holen?" „Da kommt die Flasche"), für das Kind hebt sich nur der Lautkomplex Flasche aus dem Chaos heraus, und das genügt ihm auch.

Ganz entsprechend diesem rezeptiven Verhalten ist auch das produktive.

Noch vermag das Kind die Vielgestaltigkeit seiner psychischen Erlebnisse nicht durch eine entsprechende Mannigfaltigkeit der sprachlichen Äufserungen zu bewältigen; und so prefst es denn alles, was es zu sagen hat, in jenen einzigen Lautkomplex, der der Kulmination des seelischen Erlebnisses entspricht und deshalb die meiste Bereitschaft hat, im Moment über die Sprachschwelle zu treten. Dieselben Mittel, die dort dem Kinde als Verständnishilfen dienten, Gebärde und Tonfall, braucht es jetzt unbewufst selber als Ausdruckshilfen und verleiht dadurch dem Kulminationswort die etwa noch fehlende Bedeutungsschärfe.

Gewöhnlich wird sich der aus dem Chaos herausgehobene Lautkomplex, also das Satzwort, decken mit einem Lautkomplex, den auch wir als „ein Wort" abgrenzen; dies liegt wohl hauptsächlich daran, dafs solche Worte in verschiedenartigen Verknüpfungen von uns gebraucht werden und dadurch ihrer Umgebung gegenüber eine relative Isolation erfahren; oft genug sogar wird die Isolation absolut, indem wir dem Kinde, namentlich auf frühen Sprachstadien, Einzelworte gesondert vorsprechen. In Fällen, wo dies nicht zutrifft, kann sich dann natürlich der vom Kinde

ausgelesene Lautkomplex anders abgrenzen, als unsere konventionellen Worte. So nannte unser Sohn den Weihnachtsbaum um 2; 7 herum[1] *otannebaum*, auf Grund des bekannten so beginnenden Liedes. Und bei jenen demonstrativen und fragenden Satzworten, wie *sia* = sieh mal, *dais* = da ist, *isndas?* = was ist denn das? *siete* = siehst du, hat das Kind keine Ahnung von der Mehrheit der darin enthaltenen Wörter und Begriffe.[2]

3. Die Sprachanfänge in ihrer psychologischen Beschaffenheit.

Wenn in jedem Satz, also auch in dem einwortigen, schon Vorstellungen und Selbststellungen verbunden sein müssen, so hat man ihrem psychologischen Inhalt nach die ersten Spracheinheiten weder rein intellektuell, noch rein affektiv-volitional zu deuten, sondern beides zu vereinen.

Es war das grofse Verdienst Meumanns, dafs er gegenüber jenen Forschern, welche die ersten Wörter intellektualistisch als Objektsbezeichnungen auffafsten, auf den stark volitional-affektiven Einschlag hinwies, der ihnen notwendig zukommt. In der Tat ist das auslösende Moment, das die ersten Wörter überhaupt über die Sprachschwelle hebt, ihre Affektbetontheit. Es hängt dies mit der Totalverfassung der kindlichen Psyche zusammen, in welcher Lust und Unlust, Streben und Widerstreben derart despotisch herrschen, dafs für ein objektives Verhalten des kühlen Konstatierens und Benennens noch kein Platz ist. Das Kind ist im vollsten Sinne egozentrisch.

Freilich ist nun Meumann seinerseits zu weit gegangen, indem er den subjektiven Charakter der ersten Wortbedeutungen isolierte und den Worten alles Gegenständliche absprach.[3] In der

---

[1] s. S. 105.

[2] Zu welchen Irrtümern es führt, wenn man derartigen kindlichen Äufserungen den Begriffsschatz der Erwachsenen unterlegt, zeigt folgende Bemerkung Lindners. Er berichtet über die erste Frage seines 20 Monate alten Kindes *isn das?*: „worin nicht weniger als vier abstrakte Begriffe enthalten sind. Es ist kaum glaublich, wie schnell das Kind ... solche inhaltsleeren, aber eine grofse Summe von Einzelbegriffen umschliefsenden, allgemeinen Begriffe anwendet." (Studium I 163.)

[3] Meumann II S. 54. „Es wird daher anfangs bei der aktiven Sprache des Kindes kein Gegenstand, auch kein Vorgang der Umgebung benannt oder bezeichnet, sondern die Bedeutungen dieser Worte sind ausschliefslich emotioneller oder volitionaler Art." In der

Anlage finden wir sowohl subjektive wie objektive Merkmale; es ist erst Aufgabe späterer Entwicklungsstadien, diese zu differenzieren. Das erste Sprechen ist zwar gewifs kein blofses Aussagen, aber ebenso gewifs auch kein blofses Jauchzen und Jammern, sondern ein Hinstreben zu einem Etwas, eine Abwehr gegen ein Etwas, eine Freude über ein Etwas. Man betrachte daraufhin die ersten Sprachanfänge unserer Liste.

Die Begehrungswörter, die sich hier finden, gehen fast alle auf Efsbares, also auf eine bestimmte Gruppe von Objekten (Aments *mammamm*, Eva Sterns *hap* oder *pappap*, das nur für Efsverlangen, nicht etwa für Spielzeugverlangen geäufsert wurde; das *bap* von Lindners Sohn, das *babap* von Tögels Sohn). Selbst dort, wo der Laut *papn* ein blofser Freudenlaut (z. B. beim Anblick eines Angehörigen) zu sein schien (bei Stumpfs Sohn), hatte er vorher, also in einem primitiveren Entwicklungsstadium, die Bedeutung des speziellen Efsverlangens gehabt. Aufserdem aber ist es wohl möglich, dafs dies Kind später seine Angehörigen mit jenem Laut begrüfste, in der Erwartung, etwas Gutes zu essen zu bekommen.

Die affektiven Wörter sind ebenfalls, zum mindesten ursprünglich, an eine bestimmte Situation gebunden, die gleichsam ihre objektive Komponente darstellt. Günthers erstes Wort *da* wurde längere Zeit nur bei dem Vorgang des Hervorkommens hinter einem versteckenden Tuch gerufen; und in analoger Weise, nur für das entgegengesetzte Phänomen des Verschwindens, begann Preyers Sohn sein Sprechen mit dem Worte *hatta*. Ein noch eindringlicheres Beispiel liefert uns Devilles Tochter. Schon mit 10 Monaten brauchte sie den Abscheulaut *eu* (gesprochen ŏ̆), aber nicht als Abscheu überhaupt, sondern lediglich für die ganz bestimmte Gelegenheit, wenn sie sich die Hände beschmutzt hatte.

Am wenigsten fügen sich der Meumannschen Erklärung diejenigen Wörter, die schon, ohne mitspielendes Begehren, einen Gegenstand ansprechen (z. B. Evas *ătă*, Hildes *didda* = ticktack, Idelbergers *wauwau*, die sämtlich „erste Worte“ sind). Gänzlich affektlos sind sie natürlich nicht; aber der Tonfall, mit dem solche Worte geäufsert werden, und die Gelegenheiten, bei

---

weiteren Ausführung zeigt sich freilich, dafs das „ausschliefslich“ nicht so streng gemeint ist, so dafs sich Meumanns und unsere Anschauungen sehr nahe kommen. — Auch Idelbergers Formulierung S. 279 ist zu weitgehend.

denen es geschieht, machen es unzweifelhaft, daſs hier nur sehr gemäſsigte Gefühlstöne der Freude oder des Staunens obwalten und daſs das Hindeuten auf das Objekt das Überwiegende ist.

So weit freilich müssen wir MEUMANN zustimmen, daſs bei dem sogleich näher zu erwähnenden Bedeutungs wandel dieser frühesten Worte häufig — wenn auch durchaus nicht regelmäſsig — die volitional-affektive Komponente das Bindeglied zwischen den wechselnden Bedeutungen darstellt. Aber selbst hier fehlt darum die andere Komponente nicht. Wenn IDELBERGERS Sohn, von der Freude und dem Staunen über ein Porzellanhündchen ausgehend, das Wort *wauwau* bald für alle möglichen Gegenstände anwandte,[1] so bildete die ähnliche Affektbetonung die Vermittlung zwischen den heterogenen Anlässen; dennoch ist die Äuſserung kein bloſser Ausruf, sondern ein Anruf des jeweiligen Affektgegenstandes. Ähnliches gilt von dem Bedeutungswandel des Wortes *buä* bei unserer Hilde, bei welchem der gleichartige Überraschungsaffekt die verschiedenen Anwendungen ermöglichte. Man vgl. auch das Beispiel *huch* weiter unten. In anderen Fällen kann sich der Bedeutungswechsel, unabhängig von der Affektkomponente, nur an eines der Wahrnehmungsmerkmale heften, so etwa das Wort *papa* (wenn es auf andere Männer angewandt wird) an die verworrene Wahrnehmung der männlichen Erscheinung.

4. Die Sprachanfänge in ihrer logischen Beschaffenheit: Scheinbegriffe.

Eine ähnliche Behandlung, wie die grammatische und psychologische Beschaffenheit der Sprachanfänge, erfordert ihre logische Beschaffenheit.

Auch hier nämlich muſs man auf die Einordnung in die üblichen Kategorien verzichten und mit einem undifferenzierten Urzustand beginnen.

Enthalten die ersten Sprachstadien schon logische Begriffe und was für welche?

Wir stellen wieder zunächst den äuſseren Aspekt fest. Das Kind wendet seine Worte sowohl auf individuelle Gegenstände (z. B. *mama* auf die Mutter und nur auf diese [Hilde]), wie auch auf eine Reihe von Objekten ähnlicher Art (z. B. *papa* auf alle Männer, *pipip* auf alles Geflügelte) an; es zeigt ferner — und besonders stark in den allerersten Stadien — den Bedeutungswandel, d. h. einen sukzessiven Wechsel in den Anwendungen eines und desselben Wortes; meist wird hierbei die Bedeutung auf andere Fälle erweitert, zuweilen auch auf eine geringere Zahl

[1] S. 259.

verengt oder auf einen neuen Fall unter Aufgabe der früheren Bedeutung übertragen.

Der Erwachsene vermag auf Grund der Kenntnis seiner eigenen logischen Funktionen diese Erscheinungen leicht einzuordnen: wird ein Wort ständig auf dasselbe eine Objekt bezogen, so vertritt es einen „Individualbegriff“; wird es auf viele Exemplare einer Art bezogen, so vertritt es einen „Gattungsbegriff“; wird ein Wort auf mehr Bedeutungen als vorher angewandt, so ist sein Begriff „verallgemeinert“ worden usw. Indem man nun aus dem gleichen Effekt beim Kinde auf einen gleichen logischen Werdeprozefs schlofs, kam man zu der Behauptung, dafs der Sprachanfänger der Bildung von Individualbegriffen, von Gattungsbegriffen, von Begriffsverallgemeinerungen fähig sei. Verschiedene Forscher haben in verschiedenem Mafse bald diese, bald jene Kategorie in den Vordergrund gestellt.

Schon Ament betonte demgegenüber, dafs eine Differenzierung der kindlichen Symbole in Individual- und Gattungsbegriffe nicht von Anfang an vorhanden sein könne; das Kind beginne vielmehr mit „Urbegriffen“, aus denen sich dann später erst die beiden Hauptbegriffstypen herausschälten.[1] Aber man mufs noch einen Schritt weitergehen. Solange man überhaupt von „Begriffen“ spricht, interpretiert man die ersten Wortbedeutungen logisch; und eben dies ist zu vermeiden. Sie sind nur dem äufseren Schein nach begrifflicher Natur; ihr psychologisches Zustandekommen ist aber durchaus alogisch, auf viel primitiveren Funktionen, als denen der Begriffsbildung beruhend. Sie sind Schein- oder Pseudobegriffe.

Vor allem fehlt dem Kinde die Grundvoraussetzung für den begrifflichen Symbolwert der Sprache: es hat noch gar nicht erfafst, dafs jedes Wort die Funktion hat, dauernd eine bestimmte Bedeutung zu repräsentieren. Hierzu würde nämlich gehören, dafs die verschiedenen Anwendungsfälle des Wortes miteinander verglichen werden können, sei es, um ihre Identität festzustellen (Individualbegriffe), sei es, um unter Abstraktion von den Verschiedenheiten das Gemeinsame herauszuheben (Gattungsbegriffe). Vergleichung setzt aber wieder Reproduktion der früheren Eindrücke voraus. Nun ist aber das Kind des frühesten Sprachstadiums noch viel zu sehr Augenblickswesen, um Erinnerungen

[1] Ament I S. 148; Ament II S. 70f.

zu Hilfsmitteln seines Denkens und Sprechens zu machen. Es benennt etwas, weil es im Moment auf ein bestimmtes Erlebnis reagiert. Dafs dieses Erlebnis eine solche Reaktion auslösen kann, ist zwar durch frühere Erlebnisse bedingt, aber ohne dafs diese früheren Erlebnisse jetzt als Bewufstseinsinhalte da zu sein brauchten. Sie wirken unterschwellig auf die Gegenwart durch assoziative Zusammenhänge und verleihen dem gegenwärtigen Erlebnis eine gewisse Gefühlsnuance der Vertrautheit; so sind die ersten Wortbedeutungen psychologisch zu definieren als Bekanntheitssymbole auf rein assoziativer Grundlage.

Es handelt sich hier um eine allgemein-psychogenetische Tatsache; so ist auch das erste „Wiedererkennen" des Kindes nicht ein „Wieder-Erkennen" des Vorherdagewesenen, sondern nur ein Vertrautheitsgefühl gegenüber dem gerade Wahrnehmbaren: die Bekanntheitsqualität, wie man diese Gefühlsnuance benannt hat, geht chronologisch stets der bewufsten Erinnerung voraus.[1]

Indem das Kind nun bei einem gewissen durch Wiederholung ihm vertraut werdenden Erlebnis immer von neuem eine bestimmte Lautfolge vernimmt, findet zwischen beiden eine Assoziation statt, die bewirkt, dafs sich bei Wiederauftauchen des Vertrauten auch das Wort einstellt. Hierbei haftet aber das Kind mit seinem Vertrautheitsgefühl, und entsprechend mit der Wortassoziation, nicht etwa an dem Erlebnis als einem Ganzen; ein oder mehrere Merkmale, oft sehr unwesentliche und dem Erwachsenen recht fernliegende, werden herausgegriffen und Träger des Symbols; tauchen diese Merkmale selbst in neuen Verbindungen auf, so kann ihre Bekanntheitsqualität dennoch ausreichen, die Wortassoziation zu realisieren. Des Kindes Auffassung von den Eindrücken mufs noch so dürftig und verworren sein, dafs die Verschiedenheiten, die sich den Erwachsenen vor allem aufdrängen, an ihm abgleiten können. Auf diese Weise entstehen jene Pseudo-Gattungsbegriffe und -Begriffserweiterungen, die wir oben erwähnten.

Einige Beispiele mögen dies illustrieren.

Eines der frühesten Wörter unserer Tochter Hilde war *puppe*, das zum erstenmal bei einer wirklichen Puppe gebraucht, sehr schnell aber auf ihre wenigen anderen Spielsachen angewandt

---

[1] Vgl. hierzu: Monographien Heft 2, Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit, S. 2.

wurde, so z. B. auf ihren Stoffhund und ihr Stoffkaninchen, dagegen nicht auf ein anderes Hauptspielzeug derselben Zeit, ein silbernes Glöckchen. Es genügte also augenscheinlich eine ganz oberflächliche Ähnlichkeit der Eindrücke (ungefähre Gröfsengleichheit, Tasteindrücke von Stoffen, eine gewisse Gliederung), um das gleiche Wort auszulösen. Das Glöckchen, das optisch und taktil so gänzlich von den anderen Spielobjekten abwich, blieb fürs erste unbenannt.

Eine sonderbare Übereinstimmung war es, auf Grund deren Hilde mit 1; 7 unsere Stiefelspitzen *nase* nannte.[1] Sie liebte es, in dieser Zeit an unseren Nasen zu zupfen und entdeckte diese „Zupfmöglichkeit" auch an den Stiefelspitzen.

Lediglich der Bewegungseindruck des Fliegens kann bestimmend gewesen sein, das beim Anblick von Vögeln gelernte *pipip* bald auch auf Insekten anzuwenden; weder der Gröfsen- noch der Formunterschied hinderte die Assoziation des Eindrucks mit dem Wort.

Bei dem kleinen Eberhard Lange, der erst mit zwei Jahren zu sprechen begann,[2] bedeutete *lala* 2; 3 zuerst Gesang, Musik, sodann als er Militärmusik gehört hatte, auch Soldat, endlich alle Geräusche, auch so unmusikalische wie Klopfen oder Ausgescholtenwerden. Die Interjektion *huch* (= huh! 2; 6) war ihm zuerst Ausdruck des Schauderns bei Kälte; dann reagierte er ebenso auf das Heifse, endlich auf alles Unheimliche. Er hatte *huch* vor dem Dunkeln, aber auch bei Tage vor dem leeren Zimmer. Eine Gesichtslarve war ihm ein *huch*, ja auch Schleier und Brille.

Kompliziert wird nun der Bedeutungswandel noch dadurch, dafs die Merkmale, an deren Wiederkehr die Wiederkehr des Wortes gebunden ist, nicht dauernd dieselben zu sein brauchen, vielmehr „springen" können. Wenn sich das Sprachsymbol a ursprünglich an ein Merkmal b knüpfte, und bei wiederholter Benennung des Merkmals b das Merkmal c mit ihm verbunden ist, kann sich zwischen a und c eine Assoziation stiften, die das b in den Hintergrund drängen und schliefslich ganz entbehren kann. Meumann belegt diese Anschauung mit dem viel zitierten Beispiel Romanes:[3] Ein Kind hatte beim Anblick einer Ente auf dem Wasser *quak* gelernt, nannte bald alles Vogelartige so,

[1] S. 26.

[2] Nach privater Mitteilung der Mutter.

[3] Meumann II S. 60.

dann auch eine Münze, auf der ein Adler abgebildet war, endlich auch andere Münzen ohne Vogelprägung. Das Merkmal der Vogelform ist also das zunächst zur Vermittlung dienende, später ausfallende Zwischenglied; das Merkmal des Runden oder des Blanken oder des Klingenden hat sich an dessen Stelle mit dem Worte assoziiert.

Ein weiteres, freilich aus einer späteren Entwicklungsstufe stammendes Beispiel ist Hildes *bichu* = Wickelkommode.[1] In einem Schube der Kommode waren ihre Bilder-„Bücher", die sie eine Zeitlang mit jenem Worte forderte. Später ging die Bedeutung „Bücher" ganz verloren, und nur „Wickelkommode" blieb bestehen.

Natürlich kann das Bekanntheitsgefühl, das sich im sprachlichen Bekanntheitssymbol äufsert, dem Grade nach sehr stark variieren; das Kind, das die Puppe und dann auch seine anderen Spielsachen *puppe* benennt, mag wohl das gröfsere Vertrautheitsgefühl dort haben, wo es das Wort auf wirkliche Puppen anwendet. Aber zunächst genügt noch das geringere Vertrautheitsgefühl beim Anblick etwa einer Stoffkatze, um ebenfalls die gleiche Sprachreaktion hervorzurufen. Immerhin ist hier eine Differenzierung angelegt, die dann später zur wirklichen Begriffsabgrenzung führt.

Und zwar werden sich schon sehr früh zwei Typen von Bekanntheitssymbolen herausbilden. Die eine Gruppe bezieht sich vornehmlich auf die Eindrücke, welche das Kind fortwährend in ungezählter Wiederholung und in gröfster Nähe erlebt; hier bestehen Übereinstimmungen nicht in einem oder wenigen, sondern in zahlreichen Merkmalen, die sich gegenseitig in ihrem Einflufs auf das Bekanntheitsgefühl verstärken müssen. Das Kind sieht z. B. seine Mutter. Sicherlich mag der Umstand, dafs sich ihm diese in verschiedener Kleidung, bald mit offenen Haaren, bald mit Frisur, bald mit Hut nähert, gewisse Fremdheitswirkungen auf das Gefühl ausüben; aber was besagt dies gegenüber den unzähligen Übereinstimmungen in Gestalt, Gesichtszügen, Tonfall, Gebärde und Haltung usw. Hier liegt der Ursprung für die künftigen Individualbegriffe.

Die anderen Symbole beziehen sich hauptsächlich auf solche Tatbestände, die relativ weniger häufig und mehr aus einer nivel-

---

[1] S. 84.

lierenden Distanz wahrgenommen werden. Die ganzen Eindrücke sind noch ziemlich dürftig; infolgedessen bestehen die wahrnehmbaren Übereinstimmungen nur in wenigen Merkmalen, und die oft nur in der Nähe hervortretenden Differenzen bleiben unbemerkt. All die verschiedenen Männer, für welche das Kind das Bekanntheitssymbol *papa* hat, müssen ihm nicht viel anders erscheinen, als dem Zivilisten die Soldaten eines Regiments oder dem Städter die Schafe einer Herde. Hierin haben wir den Ursprung für die künftigen Gattungsbegriffe zu sehen.

5. Übergang zum Symbolbewufstsein, zum Substanzstadium und zur logischen Begriffsbildung.

Alle bisherigen Erörterungen bezogen sich auf die allerersten Sprachanfänge. Nun erfährt aber das kindliche Sprechen noch innerhalb der Zeit, in welcher der Einwortsatz allein herrscht, eine eingreifende Umgestaltung, durch welche der Sprechling aus der unbewufsten Gelegenheitssprache zur eigentlich menschlichen, systematischen und bewufsten Sprachfähigkeit übergeht.

Die psychologische Quelle dieser Wandlung besteht in einem Prozefs, den ein unkritischer Standpunkt schon für den Anfang des Sprechens überhaupt ansetzt: im Erwachen des Symbolbewufstseins und des Symbolverlangens. Das Kind braucht nicht nur die Worte als Symbole, sondern merkt, dafs die Worte Symbole sind, und ist unausgesetzt auf der Suche nach ihnen. Es hat hier eine der wichtigsten Entdeckungen seines ganzen Lebens gemacht, dafs zu jedem Gegenstand dauernd ein ihn symbolisierender, zur Bezeichnung und Mitteilung dienender Lautkomplex gehöre, d. h. dafs jedes Ding einen Namen habe. Zugleich ist dieser Wandel auch logisch ein bedeutender Fortschritt; denn es bricht die Einsicht durch, dafs die Namengebung etwas für die Dinge allgemein zu Beanspruchendes sei.

Aus zwei Symptomen lassen sich die eben geschilderten Vorgänge erschliefsen: aus dem Auftreten der ständigen Namensfragen und aus der plötzlichen Mehrung des Wortschatzes, durch welche die oben (S. 158) geschilderte Stagnation ihren Abschlufs findet. Beides kann in verschiedener Verteilung wirksam sein und braucht auch zeitlich nicht genau zusammenzufallen, da die durch das Fragen gesammelten Namen längere oder kürzere Zeit im Bewufstsein des Kindes latent bleiben können, ehe sie selber gebraucht werden. Bei unserer Tochter Hilde beobachteten wir

eine Periode um 1; 6, in der die Frage „*isn das?*“ oder das Demonstrativ *das! das!* ihr Sprechen und Denken beherrschte und für alle möglichen realen Objekte und Abbildungen Bezeichnung erheischte; zugleich nahm auch der Wortschatz einen rapiden Aufschwung. Desgleichen begann Günther um 1; 7 mit der Frage: *das? das?* die Namen der Gegenstände unermüdlich zu erforschen; aber bei ihm vergingen einige Monate, bis der Samen im eigenen Sprachgebrauch aufging. Bei unserem dritten Kinde trat die plötzliche Wortschatzsteigerung wieder früher auf, nämlich um 1; 7; dagegen waren hier die Fragen nicht so häufig und brauchten es wohl auch nicht zu sein, da dem Kinde von den beiden grölseren Geschwistern im ständigen Spiel usw. die Namen der Dinge von selbst entgegengebracht wurden.

In der Literatur sind die Beobachtungen und Erörterungen gerade über dieses Problem überraschend dürftig; wir fanden nur zwei Forscher, die dem Fragen nach dem Namen der Dinge besondere Beachtung schenkten. Lindner vermerkte die Frage *isn das?* bei seiner Tochter mit 1; 8 und schildert den gewaltigen Fortschritt, den diese Frage bedeutet, folgendermaſsen:[1] „Mit der Aneignung der Frage macht das Kind einen ähnlichen gewaltigen Fortschritt in seiner geistigen Entwicklung, wie ihn das Gehenlernen auf dem Gebiete der körperlichen Entwicklung bezeichnet. So wie das laufende Kind nicht mehr zu warten braucht, bis die Dinge der Auſsenwelt zu ihm kommen, so besitzt das fragende ein Mittel, die Personen seiner Umgebung zu nötigen, auf den Verlauf seiner Vorstellungen einzugehen.“ Und Major[2] betont, daſs sein Knabe mit 1; 11 „eine Manie entwickelte, die Dinge zu benennen, als wenn er anderen ihre Namen sagen wollte . . . .“

Das Fehlen entsprechender Aufzeichnungen bei anderen Forschern könnte vielleicht zunächst die Allgemeingültigkeit der Erscheinung zweifelhaft machen; aber es ist eher zu vermuten, daſs hier die Beobachtungen nicht vollständig sind. Vor allem kann leicht eine Verkennung der Tatsachen vorliegen, indem man den fragenden Charakter des namenheischenden *das das* nicht erfaſste. Nur so ist das späte Auftreten des sogenannten Fragealters bei Aments Nichte[3] (mit 2; 5) und bei Preyers Sohn

[1] Zum Studium I S. 163.

[2] S. 321.

[3] Ament I S. 172.

(mit 2; 4) zu erklären. Im letzten Fall ist sogar bis zum Abschlufs des dritten Lebensjahres die uns interessierende Frage „was ist das?“ überhaupt nicht verzeichnet worden.[1]

Dagegen bietet uns wieder die Sprachentwicklung der Dreisinnigen Belege für das plötzliche Erwachen des Symbolbewufstseins, und zwar, gemäfs dem höheren Alter der Sprechenlernenden, in besonderer Deutlichkeit. Laura Bridgman und Helen Keller erwarben die Sprache vermittels des Fingeralphabets, und beide Male machte jener Entdeckungsmoment auf die Umgebung einen geradezu überwältigenden Eindruck.

Über Laura Bridgman schreibt die Lehrerin:[2]

„Ich werde nie die erste Mahlzeit vergessen, welche eingenommen wurde, nachdem Laura den Vorteil des Fingeralphabets würdigen gelernt hatte. Jeder Gegenstand, den sie berührte, mufste einen Namen haben, und ich war genötigt, jemanden zur Bedienung der anderen Kinder herbeizurufen, während sie mich mit dem Buchstabieren der Wörter in Atem hielt.“

Und Mifs Sullivan, die Erzieherin Helen Kellers, berichtet, wie die siebenjährige Helen zunächst einige wenige Fingerzeichen durch Assoziation mit gleichzeitig getasteten Gegenständen erwarb, ohne eine Ahnung von ihrem symbolischen Wert zu haben. In den Anfang des zweiten Sprechmonats aber fällt das grofse Ereignis, welches Mifs Sullivan unter dem unmittelbaren Eindruck des Vorgangs folgendermafsen beschrieb:[3]

„Wir gingen zu der Pumpe, wo ich Helen ihren Becher unter die Öffnung halten liefs, während ich pumpte. Als das kalte Wasser hervorschofs und den Becher füllte, buchstabierte ich ihr „w-a-t-e-r“ in die freie Hand. Das Wort, das so unmittelbar auf die Empfindung des kalten über ihre Hand strömenden Wassers folgte, schien sie stutzig zu machen. Sie liefs den Becher fallen und stand wie angewurzelt da. Ein ganz neuer Lichtschein verklärte ihre Züge. Sie buchstabierte das Wort water zu verschiedenen Malen. Dann kauerte sie nieder, berührte die Erde und fragte nach deren Namen, ebenso deutete sie auf die Pumpe und das Gitter. Dann wandte sie sich plötzlich um und fragte nach meinem Namen. Ich buchstabierte ihr „teacher“ in die Hand. In diesem Augenblick brachte

[1] Vgl. z. B. Preyer S. 332, wo ausdrücklich das häufige *is das* des Knaben nur echolalisch gedeutet und ihm jeder Fragecharakter abgesprochen wird.

[2] Jerusalem, Laura Brigdman, Erziehung einer Taubstummblinden 1891, S. 20.

[3] Helen Keller, Die Geschichte meines Lebens. Deutsche Ausgabe. Stuttgart 1904 S. 225, 226. Vgl. auch W. Stern, Helen Keller. S. 44, 45.

die Amme Helens kleine Schwester an die Pumpe; Helen buchstabierte „baby“ und deutete auf die Amme. Auf dem ganzen Rückwege war sie im höchsten Grade aufgeregt und erkundigte sich nach dem Namen jedes Gegenstandes, den sie berührte, so dafs sie im Laufe weniger Stunden dreifsig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt hatte.“

(Den nächsten Tag:) „Helen stand heut früh wie eine strahlende Fee auf. Sie flog von einem Gegenstande zum anderen, fragte nach der Bezeichnung jedes Dinges und küfste mich vor lauter Freude.“

Auf welche Weise ist nun diese erste bewufste Sprachperiode inhaltlich charakterisiert? Während bei den Uranfängen des Sprechens immer nur das Negative hervorgehoben werden konnte, dafs keine der üblichen grammatischen und logischen Kategorien Anwendung finden dürfe, sind nunmehr positive Bestimmungen möglich.

Im Urwort war Subjektiv-Zuständliches und Objektiv-Gegenständliches noch ungeschieden enthalten; jetzt differenzieren sich die beiden Bedeutungen und gliedern sich nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zu den Kategorien der Interjektion und des Substantivs. Das bewufste Symbolverlangen aber heftet sich naturgemäfs an die konkreten Dinge der Aufsenwelt; und deswegen nimmt das Substantiv jetzt einen starken Aufschwung, während die Interjektion nur wenig Entwicklung zeigt.

Ein äufseres Symptom für diesen Übergang vom mehr affektmäfsigen zum mehr konstatierenden Sprechen ist die folgende Tatsache. Während wir früher beobachteten, dafs Substantiva der Umgangssprache vom Kinde volitional angewandt wurden (z. B. *änte* (Hände) = nimm mich auf den Arm; *ssöss* = nimm mich auf den Schofs; *naße* = putz mir die Nase), so kommen jetzt umgekehrte Fälle vor: Interjektionen und Aufforderungsworte werden zu substantivischen Bezeichnungen. So brauchte Günther das Bittwort *butte* für Semmel, Hilde den Ausruf *nats* = knaps für Portemonnaie und den Imperativ *lies* für Zeitung; und 1; 9 lieferte sie noch ein besonders drastisches Beispiel: der Ausruf *siete* = siehst du, wird — wegen der damit verbundenen Handgeberde — auf abgebildete Annoncenhände angewandt.

Die erste bewufste Sprachphase, die aus dem vorgrammatischen Urzustand hervorgeht, ist somit überwiegend gegenständlicher Natur und daher a potiori als „Substanzstadium“ zu bezeichnen. Tätigkeiten, Merkmale und Relationen der Objekte

werden noch kaum in die Bezeichnungssphäre einbezogen. Bei diesen letzteren Kategorien ist es bemerkenswert, dafs späterhin das Kind deren Namen erwirbt, ohne den intensiven Frageaufwand, den es zur Erlangung der Gegenstandsnamen trieb. (Denn die späteren Fragen gehen nicht sowohl auf Bezeichnungen, als auf Raum-, Zeit-, Zweck- und Ursachbeziehungen.) Dies ist wiederum ein indirekter Beweis dafür, dafs das Kind das prinzipielle Wesen des Symbols nur einmal an einer Wortgattung zu entdecken braucht, um es dann später, seinen jeweiligen Reifezuständen gemäfs, auch anderwärts anzuwenden.

Ist schon die vorläufige Beschränkung auf Substantiva ein Zeichen jener unbewufst zweckmäfsigen Auslese, die das Kind gegenüber den Eindrücken der Aufsenwelt trifft, so offenbart sich diese Auslese noch spezieller in dem Inhalt der zunächst erworbenen Substantiva. Das Kind wählt naturgemäfs pädozentrisch; seine Umgebung, seine Interessen: Eltern, Geschwister, Wärterin, Spielsachen und Tiere, Efsbares und Trinkbares, Tönendes und Bewegtes, bilden das ausschliefsliche Material für seinen ersten Wortschatz.

Eine Wirkung dieser Zentrierung auf den engen Bereich der kindlichen Interessen ist es, dafs sich in logischer Hinsicht die Individualbegriffe zuerst herauslösen. Das Kind erlangt jetzt die Fähigkeit, ein bestimmtes Objekt bewufst zu identifizieren,[1] und zwar deswegen, weil es zu diesem Objekt in einem besonderen Verhältnis steht: *puppe* ist immer dieselbe Puppe, die sein liebstes Spielzeug ist, *mama* ist immer dieselbe Person, die seine Wünsche befriedigt usw. So wird also der logische Prozefs der Identifikation unterstützt durch einen noch immer sehr starken affektiven Einschlag.

Eine viel längere Entwicklungszeit brauchen dagegen die Gattungsbegriffe. Sie existieren zunächst nur in einer Vorbereitungsform, die zwar die konkrete Vielheit gleichartiger Exemplare, nicht aber die abstrakte Allgemeinheit der Merkmale enthält. Wir wollen sie „Pluralbegriffe“ nennen. Das Kind weifs jetzt schon, dafs „Pferd“ nicht ein nur einmal vorhandenes Individuum ist, sondern ihm in vielen Exemplaren begegnen

[1] Dafs es sich hierbei nicht mehr blofs um gefühlsmäfsige „Bekanntheitsqualität“ handelt, kann man daraus erschliefsen, dafs etwa um dieselbe Zeit auch die wirklichen Erinnerungen aufzutauchen beginnen (vgl. Monographien Heft 2, S. 10).

kann; aber seine Aussagen beziehen sich immer nur auf dieses oder jenes Exemplar, welches sich gerade seiner Wahrnehmung, Erinnerung oder Erwartung darbietet. Es ordnet jedes neue Exemplar nun schon neben die vielen anderen, die es früher wahrgenommen, aber es ordnet noch nicht alle Exemplare dem Allgemeinbegriff unter. Nach unseren Erfahrungen kommt das Kind erst im vierten Lebensjahr hierzu; die Allgemeinbegriffe gehören also in spätere Kapitel.

Ein charakteristisches Beispiel für diese allmähliche Scheidung von Individual- und Pluralbegriffen: an Stelle des Wortes *papa*, welches Hilde zuerst noch ungeschieden für den Vater und andere Männer gebraucht hatte, trat um 1; 7 eine Zweiteilung derart, dafs *papa* nur für den Vater reserviert wurde, hingegen alle anderen Männer auf Bildern und in Wirklichkeit *onke* (Onkel) hiefsen.

In demselben Alter beobachteten wir bei Günther die Entdeckung der Gleichartigkeit der Exemplare. Auf eine Tür zeigend, fragte er: *das?*; wir sagten „Tür"; und wie um sich zu überzeugen, ob immer wieder die gleiche Benennung erfolgen würde, lief er zur zweiten und zur dritten Tür des Zimmers, seine Frage wiederholend. Ebenso machte er es mit den sieben Stühlen im Zimmer. Hier versuchte also das Kind einen Pluralbegriff zu bilden, schon ehe das entsprechende Wort in seinen Sprachschatz aufgenommen war.

Rein sprachlich führt die Erwerbung der Pluralbegriffe zunächst noch nicht zu neuen Wort-Formen oder -Klassen; aber sie bildet die notwendige Vorbedingung für das baldige Auftreten des unbestimmten Artikels, des grammatischen Plurals und des primitiven Zählens. —

Die Bezeichnung „Substanzstadium" soll nicht bedeuten, dafs die Satzwörter des Kindes um jene Zeit (abgesehen von Interjektionen) lediglich substantivischen Charakter haben. Vielmehr geht mit dem starken Aufschwung der Gegenstandsbezeichnungen schon ein leises Einsetzen der Tätigkeitswörter Hand in Hand; das „Aktionsstadium" bereitet sich vor. Freilich ist der Anteil verb-artiger Wörter am Wortschatz zunächst sehr gering. Noch 1; 6 hat Hilde unter den nicht-interjektionalen Wörtern neben 23 Substantiven nur 4 (= 15 %) Tätigkeitsbezeichnungen. Wie auch hier die Auslese pädozentrisch erfolgt, erhellt daraus, dafs Hilde zunächst nur Tätigkeiten benennt, die sie selber voll-

bringt und gern vollbringt: die lebenswichtigen des Laufens (*ei schei*) und Essens (*essä*) und die spielenden des Zuknipsens (*atsatz*) und des „Piekens" (*pieke pieke*).[1] Die Wörter tragen zum Teil noch deutlich den Stempel ihres interjektionalen Ursprungs an sich und sind erst eben im Begriff, verbalen Charakter anzunehmen.

So lange Satz und Wort im Einwortsatz ungeschieden waren, konnten sie auch zusammen behandelt werden; von dem Augenblick an, wo der mehrwortige Satz gesprochen wird, also Wort und Satz sich nicht mehr decken, verlangen die Entwicklungen beider Spracheinheiten gesonderte Erörterung. Aber auch weiterhin noch wäre jene aus der grammatischen Analyse hervorgegangene Reihenfolge, die erst das Wort und dann den Satz behandelt, psychogenetisch verfehlt. Da das Kind nicht unterrichtsweise, sondern konversationsmäſsig den weitaus gröſsten Teil seiner Sprache erwirbt, so ist das Ganze (der Satz) früher als die Teile (die Worte). Und deshalb betrachten auch wir zunächst die weitere Satzentwicklung, um dann die Bestandteile der Sätze, die Worte, Wortklassen und Wortformen in ihrem Wachstum und ihren Wandlungen psychologisch zu verfolgen.

[1] s. S. 23.

XIII. Kapitel.

Die Entwicklung des Satzes.

1. Das Hauptsatzstadium.

Wie immer, so eilt auch beim Erwerb der Mehrwortigkeit das Verstehen dem Eigengebrauch etwas voran. Die Aufforderung „Halte den Fuſs an die Nase“ wurde von Hilde schon 1; 4½ richtig befolgt, während erst 1; 5½ selbstgesprochene Mehrwortsätze auftraten. Ähnlich verstand PREYERS Sohn die Aufforderung: „Geh, nimm den Hut und lege ihn auf den Stuhl“ zwei Monate vor der ersten eigenen Wörtersynthese. Natürlich faſst das Kind nun nicht wirklich alle diese zu ihm gesprochenen Worte in ihrem logischen Verhältnis zueinander auf. Vielmehr lösen sich aus dem Lautschwall statt früher eines Gipfels nun einige Wellengipfel heraus (dort vielleicht nur Fuſs — Nase, hier Hut — Stuhl); und welche Art der Verbindung verlangt wird, ist zum gröſsten Teil der Kombinationsfähigkeit des Kindes überlassen; oft werden dabei freilich auch unsere Gebärden unterstützend wirken.

Durchschnittlich um die Mitte des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind damit, Mehrwortsätze selbst zu sprechen. Die beifolgende Liste stellt Proben solcher ersten Sätze zusammen. Das schriftliche Bild läſst freilich eine meist vorhandene Eigentümlichkeit nicht genügend erkennen, nämlich das ruckweise, durch Pausen getrennte Hervorstoſsen der einzelnen Wörter. Dies gilt von Sätzen verschiedener Art, am meisten von Vokativsätzen. Wenn das Kind sagt *ata—puppe,* so hat eigentlich jedes Wort noch für sich Satzwert; man müſste hier also, um ganz korrekt vorzugehen, von einer primitiven Satzkette sprechen. Aber gleichzeitig treten echte Sätze auf, wie Hildes: ***da is brbr,*** Aments: ***babedd dschidschi*** usw.

Ihrer grammatischen Struktur nach sind diese Sätze schon sehr verschieden. In der allerersten Zeit herrschen solche vor, bei denen ein Glied durch einen Vokativ oder eine Interjektion gebildet wird, während das andere Glied das eigentliche Beziehungszentrum der Mitteilung darstellt; sehr bald aber überwiegen Sätze mit korrelativen Satzteilen, so

Subjekt + Objekt: *danna kuha*,
Verb + adverbiale Bestimmung: *mama ada*,
Subjekt mit Prädikatsnomen: *kind kalt* (vgl. S. 36) usw.

Besonders häufig scheint die Kombination Verb + Objekt zu sein, wozu zahlreiche Beispiele S. 43/45 zu finden sind.[1]

Erste mehrwortige Sätze.

Kind	Satz	Alter	Bedeutung
Hilde Stern[2]	*da is brrbrr* *da sieh wauwau*	1; 5½	beim Zeigen auf Tierbilder.
	alle alle milch	1; 7	die Milch ist ausgetrunken.
	tag, mama!	1; 7	guten Tag! Mama!
Günther Stern[3]	*da is puppe*	1; 2	
	da is papa, süä!	1; 2	= sieh mal.
	mü — herste?	1; 2½	hörst du die Kuh brüllen?
	wo is'n der papa?	1; 4	
	butte alle	1; 4½	ich hab von der Semmel genug.
Eva Stern	*hildä — kakao*	1; 4⅔	Hilde! komm zum Kakao!
	ätä — puppe	1; 4⅔	Vater! Ich hab eine Puppe!
	mama komma	1; 6	Mama! komm mal!
	mama — hildä	1; 6	Mama, trag mich zu Hilde.

[1] Meumann ist also im Irrtum, wenn er (II S. 68) von den Anfängen wirklicher Satzbildung sagt: „Diese tritt, wie es scheint, immer in der Form ein, daſs zwei oder mehr Hauptwörter einfach aneinander gereiht werden".

[2] Vgl. S. 25 u. 30. [3] Vgl. S. 87/88.



Kind	Satz	Alter	Bedeutung
Axel Preyer[1]	*haim mimi*	1; 11	ich will nach Haus zum Milchtrinken.
	danna kuha	2; $^1/_2$	Tante gab mir Kuchen.
	kaffee nein	2; $^1/_2$	es ist kein Kaffee da.
	mama ětse	2; $^1/_2$	Mama soll sich setzen.
Aments Nichte[2]	*babedd dschidschi*	1; 7	Babett ist mit der Bahn gefahren.
	lulu dai	1; 8	Lulu ist da.
	lili alden	1; 9	Willi soll halten.
Lindners Sohn[3]	*o bennt*	1; $9^1/_2$	o, es brennt!
	guckuk papa, guckuk olla, guckuk mama	1; $9^1/_2$	(Versteckspiel.) olla = Olga.
	mama geben	1; $9^1/_2$	Mama soll geben.
Idelbergers Sohn[4]	*mama, obba obba*	1; 3	Mama, steh auf.
	mama ada	1; 4	ich war mit Mama spazieren.
Tögels Sohn[5]	*papa nö*	1; 7	Papa geht hinaus in den Schnee.
	opapa bibip	1; 7	Grofsvater hat einen Vogel mitgebracht.
	baba bisch bisch	1; 7	der Vater schläft.
Majors Kind R.[6]	*gash faw*	1; $11^1/_2$	the glass falls (das Glas fällt).
	aga baw	1; $11^1/_2$	ball is gone (der Ball ist fort).
	wead moom	2; 0	read moon (lies die Geschichte vom Mond).
	betie dat	2; 0	ich will Futter für Jack (Spielpferd).
Tracy. Knabe C.[7]	*papa cacker*	1; $6^1/_2$	Papa hat Schwärmer (firecrackers).
Sully.[8] Kind M.	*mama tie*	1; $6^1/_2$	Mama, knöpf zu!
Taine.[9] Mädchen	*a bûle coucou*	1; 6	das Brennen (ça brûle) macht Verstecken = Die Sonne geht unter.

[1] S. 325 u. 327. [2] Ament I, S. 164/5. [3] III S. 47. [4] S. 445/6. [5] S. 27. [6] S. 302, 312, 322. [7] S. 114. [8] S. 159. [9] Der Verstand. S. 40 der deutschen Übers.

Kind	Satz	Alter	Bedeutung
Gheorgovs Sohn I [1]	*daj chleb*	1; 7	gib Brot.
„ „ II [2]	*daj lep*	1; 8	„ „
	elá nane		komm, Brüderchen.
Devilles Tochter [3]	*i pa*	1 1½	= Eugenie partie (E. ist fort).
	pépé, toutou	1; 3	= poupée, coucou (Versteckspiel mit der Puppe).

Wie die Liste zeigt, bestehen die ersten mehrwortigen Sätze wohl stets aus nur zwei Gliedern. Ist aber an diesen die Fähigkeit der Synthese überhaupt erst einmal erworben, so ist für die komplexeren Verbindungen keine prinzipielle Schwierigkeit mehr vorhanden, und diese stellen sich daher sehr bald ein. Nun scheint sich bei der ersten Synthese von drei und mehr Worten etwas Ähnliches zu wiederholen, wie beim Übergang vom Einwortsatz zur Zweigliedrigkeit: das neue Glied wird zuerst nicht in die grammatische Korrelation des Satzes eingefügt, sondern als selbständiges Satzwort angefügt. Und so erwirbt das Kind die sich immer mehr komplizierende Satzgliederung auf dem Wege über die Satzkette. — Gedanken wie „Mama soll mir die Bilder aus dem hinteren Zimmer holen", kann die 1; 10 alte Hilde schon in jedem seiner Hauptbestandteile ausdrücken, aber nur, indem sie daraus eine Kette von sechs primitiven Sätzchen macht (vgl. die Liste S. 187/8).

Sowie in dieser Satzkette der letzte Satz schon dreiwortig ist, stellen sich nun auch andere mehr als zweiwortige Sätze ein, in denen sich zum Teil bereits eine Annäherung an die konventionelle Satzform vollzieht, z. B.: *'ne muh is put.* — *hier liegt er doch.* — *mama, zeig doch de bildä.* — Je mehr aber die Wortzahl steigt, um so schwieriger ist es dem Kinde, die einzelnen Bestandteile in die richtige, d. h. die konventionelle Anordnung zu bringen. Und hieraus resultieren dann jene souveränen Wortstellungen, denen wir einen besonderen Abschnitt dieses Kapitels widmen.

---

[1] S. 336. [2] S. 360. [3] I S. 13.

Mit dem zusammengezogenen Satz tritt — wie es scheint, gewöhnlich gegen Ende des zweiten Jahres — das Kind aus dem Stadium der einfachen Sätze heraus. Beispiele erster zusammengezogener Sätze: Hilde (1; 11): *hommt die mama und der papa auch* (S. 45). — Tögels Sohn (1; 11½): *buwi supe esn waisch* (= Bubi ifst Suppe und Fleisch).

Ihrem Inhalte nach haben die ersten Mehrwortsätze eine Gemeinsamkeit: sie sind sämtlich positiver Natur. Unsere Liste enthält unter 40 Beispielen nur ein negatives (Preyers *kaffee nein*), und dies stammt aus einer ziemlich späten Altersstufe. — Wenn dann nach einiger Zeit verneinende Sätze hinzutreten, so haben sie fast immer den Charakter einer primitiven Satzkette; die Verneinung ist nicht ein Satzglied, sondern eine selbständige Stellungnahme, die meist erst erfolgt, nachdem das zu verneinende Positive ausgesprochen worden ist. Deshalb heifst auch das erste Verneinungswort „nein" und nicht „nicht", — eine Erscheinung, die Analogien in der allgemeinen Sprachentwicklung hat. Zahlreiche Beispiele folgen später.

Im übrigen sind die Mehrwortsätze von Anfang an inhaltlich sehr mannigfach. Wohl überwiegen Ausrufe, Willens- und Affektäufserungen — und sie behalten diese Vorherrschaft die ganze frühe Kindheit hindurch — doch daneben gewinnen sehr schnell zwei Satztypen beträchtliche Ausdehnung: die Aussagesätze[1] und die Fragesätze.

Die Aussagesätze beziehen sich auf unmittelbar Gegenwärtiges (*kind kalt*) oder eben Erlebtes (*danna kuha*). Solche Aussagesätze, die auf länger Zurückliegendes gehen, traten bei Hilde um 1; 9 herum auf.[2] Allgemeine Aussagen (etwa von der Form: Die Hunde haben vier Beine) kann das Kind nicht machen, solange es noch nicht die von jeder konkreten Wahrnehmung losgelösten allgemeinen Begriffe zu bilden imstande ist.

Die Fragesätze beanspruchen, zumal sich ihre Entwicklung über das Hauptsatz- und Nebensatzstadium erstreckt, eine selbständige Abteilung (Nr. 3 dieses Kapitels).

[1] Bei Tögels Sohn sind sogar die ersten Mehrwortsätze sämtlich aussagender Natur (S. 29).

[2] Vgl. Monographien Heft 2, S. 11.

Erste Satzketten.

Kind	Satzkette	Alter	Bedeutung
Hilde Stern	*tinke! fisch! hute!*	1; 8½	(Mach mir bitte aus Papier) eine Flasche zum Trinken, ein Schiff, eine Mütze.
	n'apfel! misser! bitte misser papa!	1; 9½	Papa, bitte hol einen Apfel und das Obstmesser.
	top, n'ander top, das n'top	1; 9½	Aufzählen von Knöpfen.
	stuhl nei nei; schoſsel	1; 10	(Setz mich) nicht auf den Stuhl, sondern auf den Schofs.
	mama, bildä hamele, zimmä, hamele bildä, hinten; dada mama eholn	1; 10	Ich will Bilder haben, Mama soll sie aus dem hinteren Zimmer holen.
Günther Stern	*huhu ja? mutta!*	1; 10	Flasche, ja? Mutter soll sie geben.
	nä — n'puppe — huhu	1; 10	Nein, nicht die Suppe! Die Flasche!
	tiä! e buff butta — tiä! — nä	2; 1	Christine! die Schuhe für Mutter! Christine! — sie ist nicht da.
Preyers Axel [1]	*mimi atta teppa, papa oï*	2; 0½	Milch fort (= wurde verschüttet) auf den Teppich; Papa sagte pfui.
Aments Luise [2]	*tande gleidi loch — babedd*	2; 0	Tante hat im Kleid ein Loch; Babett (soll es flicken).
	desi fort, nimmer garden unten, bes	2; 1½	Daisy ist fort, nicht mehr im Garten unten; das ist bös.
Strümpells Tochter [3]	*mama kum, bild dot, bank*	1; 4	Mama komm, zeig mir das Bild dort auf der Bank.
	buff — tot — um — vool	1; 4	(Als sie hört, der Vater ist auf der Jagd) *vool* = Vogel.
Sigismunds Sohn [4]	*atten — beene — titten — bach — eine — puff — anna*	1; 8	Im Garten haben wir Beeren und Kirschen gegessen, in den Bach Steine geworfen und Anna getroffen.

[1] S. 327. [2] S. 165. [3] S. 362. [4] S. 110.

Kind	Satzkette	Alter	Bedeutung
Tögels Sohn [1]	*baba bischbisch, mama bischbisch, buwi bett bischbisch*	1; $8^1/_2$	P. schläft, M. schläft, Bubi schläft im Bett.
	mĕnl holn nich — bischbisch	1; $9^1/_2$	Du sollst nicht die Männchen holen, die schlafen.
	mama alal — baba nich alal	1; $9^1/_2$	*alal* = fertig
	baba hin — mudi auch hin	1; $9^1/_2$	Papa hat einen Ring, Mutter auch.
Majors Kind R.[2]	*no buddah — finnie bohn*	2; $5^1/_2$	no brother, fingers burn (nicht Bruder! Du verbrennst dir die Finger).
Devilles Tochter [3]	*pâté, pôpô, ghé*	1; 5	= pâté, chapeau, guêtre. Wenn sie weggehen will, ruft sie: Sandkuchen (backen), Hut, Gamaschen.
	toutou ouo-ouo, ouo-ouo — néné bou-ou-oum — bim gnol	1; 7	Die ersten drei Worte bezeichnen einen Hund, *né* = tonnerre, *boum* Lautmalerei für Donner, *bim* für Schläge. Sie erzählt der Mutter von einem Hund, einem gestrigen Gewitter, und dafs Gingnol Schläge bekommen habe.
	papa, a mou a tou, apé, mo	1; $8^1/_2$	Aufforderung, eine Fliege tot zu schlagen: la mouche, elle court, attraper, morte.
	nana bôtou, bim da ô	1; 9	canards beaucoup, bim dans eau: viele Enten, die plumpsen ins Wasser.
	papa abeié ato non, iaian abeié non	1; $9^1/_2$	papa habillé encore non, Suzanne habillé non.
Gheorgov Sohn II [4]	*vado place, as ne*	1; 11	Vado weint, ich nicht.

[1] S. 31. [2] S. 312. [3] *Rev. de Ling.* 24 S. 23, 40, 129, 131.
[4] S. 362.

Betrachtet man schliefslich die ersten Satzketten ihrem Inhalte nach, so gewinnt man einen Einblick in die Vorstellungsverkettungen, deren das Kind in seinem vierten Lebenshalbjahre fähig ist. Am einfachsten sind wohl die Aufzählungen (z. B. von Objekten, die das Kind haben will) oder kleine Berichte über eigene Erlebnisse oder die anderer. Daneben finden sich solche Ketten, deren Glieder durch die Betonung gewisser Übereinstimmungen oder Entgegensetzungen in Beziehung stehen.

Übereinstimmungen werden beachtet, wenn Hilde die Knöpfe aufzählt, oder wenn Tögels Sohn berichtet: *papa bischbisch, mama bischbisch* usw. Logisch sind solche vergleichenden Satzketten wichtig als Vorbereitung für die Gewinnung allgemeiner Begriffe und allgemeiner Urteile; sie enthalten die Prämissen, die Schlüsse daraus werden erst viel später gezogen.

Noch beliebter ist die antithetische Form, insbesondere beim Ausdruck von Begehrungen und affektbetonten Konstatierungen, bei denen das Kind selber das eine Glied des Gegensatzes ist. Gewöhnlich geht der negative Satz voran; dem abgewiesenen Inhalt wird der positive dann ausdrücklich gegenübergestellt.[1]

Welche grofse Rolle diese, auch für die Denkentwicklung wichtige, Sprachform der Antithetik spielt, möge durch eine Reihe von Beispielen veranschaulicht werden.

Hilde: *stūl nei nei — schofsel* = ich will nicht auf den Stuhl, sondern auf den Schofs. (1; 10).

saubä nich taschetuch, băbă taschetŭch = das ist kein sauberes Taschentuch, sondern ein schmutziges. (2; 1.)

gofse nich puppe holn, kleine ja = ich will nicht die grofse, sondern die kleine Puppe holen. (2; 2.)

Günther: *ich nich ĕ alter junge, ĕ neuer junge.* (2; 9, s. S. 107.)

nell ĕgünter babe emacht; hilde nell emacht nich = G. hat schnell einen Sandkuchen gemacht; Hilde hat ihn

[1] Vgl. Sully S. 163. Hierin besteht, wie S. treffend bemerkt, eine Parallele zur Gebærdensprache der Taubstummen; so drückte einer derselben den Gedanken: „Ich mufs meinen Lehrer lieben und ehren" durch die Wortstellung aus: „Herr Lehrer, ich raufe, betrüge, zanke nein ich liebe, ehre ja."

nicht schnell gemacht. (2; 9. Hier steht einmal der negative Satz an zweiter Stelle.)

Devilles Tochter:[1] *a peti non — da* = une petite non, une grande, als sie eine kleine Birne erhalten sollte. (1; 9.)

badon pa a zazan, non, a bébé = le ballon [n'appartient] pas à Suzanne, non, à bébé. (1; 10.)

Eine besonders grofse Neigung zu Antithesen scheint Stumpfs Sohn besessen zu haben. Stumpf zitiert u. a. folgende Beispiele:[2]

ich guckman nggäh, ich hapman
wörtlich = ich Zuschauer nein, ich Essender.
lik nggäh, liki = Lik heifse ich nicht, sondern Liki.
nggäh weich hapn, ä hapn haja
wörtlich = nicht weifses Brot! schwarzes Brot schön.
olol pa nä, ich pa ja
wörtlich = Rudolf ein Paar nein, ich ein Paar ja
Bedeutung: R. soll nicht ein Paar (Süfsigkeiten) bekommen, ich ja.

2. Das Nebensatzstadium.

Sehr verschieden lang ist die Dauer derjenigen Sprachepoche, in welcher das Kind sich lediglich der Parataxe bedient. So betrug die Zeit, die vom ersten mehrwortigen Satz bis zum ersten Nebensatz verflofs, bei Lindners und Tögels Sohn 5 bzw. 5 1/2 Monate, bei Eva Stern 7, bei Hilde 12, bei Aments Nichte und Günther Stern 15 Monate. Fast immer tritt die Fähigkeit zur Satzfügung vor Abschlufs des dritten Lebensjahres auf. Jedoch finden sich auch Fälle, wo bis dahin kein Nebensatz erwähnt wird; hierher gehört z. B. Preyers Sohn.

Die Linguisten sehen in der Hypotaxe eine sehr späte Entwicklungsstufe der Sprache, da eine ganze Reihe von Sprachtypen bekannt sind, die noch völlig des Nebensatzes entbehren. Das 2 1/2 jährige Kind ist also schon über diese primitive Stufe hinausgelangt, dadurch dafs die Satzgefüge der Kultursprache täglich sein Ohr treffen und es zu deren Aufnahme und Auffassung

---

[1] II S. 131, 138.
[2] S. 16.

die psychische Reife erlangt hat. Der psychologische Fortschritt beruht hauptsächlich darin, dafs Gedanken, die bisher in eine Reihe koordinierter Stellungnahmen aufgelöst werden mufsten, nun durch eine einheitliche übergreifende Stellungnahme eingeschlossen werden können, die ihrerseits aus mehreren Teil-Stellungnahmen zusammengefügt ist. Der Bewufstseinsinhalt erfährt also zugleich Integration und Differentiation. So konnte z. B. Hilde Begründungen zwar schon um 2; 2 ausdrücken, aber nur parataktisch: *is nich da schieben, kann nich mahle mahle* (s. S. 59); — erst mit 3; 2 hypotaktisch: *du reibst deine hände, weil's so kalt is* (s. S. 70).

Die ersten Nebensätze mögen oft verkannt werden, weil die charakteristische Partikel zunächst mehr oder weniger lange latent bleiben oder durch einen undefinierbaren Universallaut (etwa *ä* oder *mm*) vertreten werden kann.[1] Dabei ist für den aufmerksamen Hörer der Nebensatzcharakter dennoch zweifellos auf Grund der Betonung, der Modulation und der Wortstellung. Bei Hilde dauerte dies Stadium etwa 1/4 Jahr, bei Günther gar 3/4 Jahr (vgl. S. 112); bei Lindners Sohn und unserer Tochter Eva fehlen anfangs meist ebenfalls die Partikeln, wie die Liste zeigt.

Allgemeine Gesetze über die Entwicklungsperioden des Nebensatzes beim Kinde aufzustellen wäre verfrüht, da das bisher vorliegende Material aufserordentlich dürftig und nicht zuverlässig genug ist; so bringt Ament z. B. halbe Sätze, mit denen die Deutung nichts Rechtes anfangen kann. Wir sind daher fast ausschliefslich auf unser eigenes Material angewiesen, das ja in der Hauptsache schon in den Sprachgeschichten des ersten Teiles verarbeitet ist.

Aber immerhin ergibt sich bei der Durchsicht der nebenstehenden Tabelle, dafs die allerersten Nebensätze fast stets dem Ausdruck mehr äufserlicher Beziehungen dienen. Sie treten besonders häufig auf als indirekte Fragesätze (*sieh mal, hilde emacht hat*), als Temporalsätze (*de puppe lacht immer, wenn de hilde kommt*) und Relativsätze (*eneidet habe, komiss aus* = was ich geschnitten habe, sieht komisch aus).

---

[1] Genau das Entsprechende findet sich bei den später zu erörternden Fragesätzen.



Erste Nebensätze.

Kind	Nebensatz	Alter	Bedeutung
Hilde Stern	*papa sieh mal — hilde macht hat*	2; 6	— was die H. gemacht hat.
	freust du — mama wagen ekauft hat?	2; 7	
	de puppe lacht immer, wenn de hilde kommt	3; 0	
Weitere Beispiele finden sich S. 70 zusammengestellt.			
Günther Stern	*so tun, ä tie ä da is*	2; 5	wir wollen so tun, als ob Christine da ist.
	mutter hagen, ebaut hat egünter	2; 6	ich will der Mutter sagen, was der G. gebaut hat.
	eisenbahn — hüterzug — hauch haus is	2; 6½	(Vater soll malen:) eine Eisenbahn, einen Güterzug, wo der Rauch raus kommt.
Weitere Beispiele finden sich S. 104, 106.			
Eva Stern	*sieh mal, ater, ich habe*	1; 11½	Sieh mal, Vater, was ich habe.
	suchen, ob hanschuh is	2; 0	Sie vermifst beim weggehenden Vater die Handschuh und will sie suchen.
	sieh mal, mitze aufgesetzt hat — de eva	2; 0	—, was für eine Mütze die Eva aufgesetzt hat.
	vatel sagen, ĕ kaffee trinken kann	2; ½	(Ich will dem) Vater sagen, dafs er ...
	* *— — mm else sagen kann*	2; ²/₃	(Sie strebt vom Stuhl herunter:) damit ich etwas der Else sagen kann.
Aments Luise [1]	* *dafs sie ned rausfalld*	2; 10	?
	* *weil die drofse verfahrd*	2; 10	?
Lindners Sohn [2]	*weihnachten is, lichte anbrennen*	2; 2½	zu ergänzen: wenn.
	... da von der mama hauen kriegen die, wenn se so schubbst	2; 3½	*schubbst* = stöfst.
	* *weil ich dir den apfel hab geben*	2; 5½	Antwort auf die Frage: warum bist du gut?
Tögels Sohn [3]	*wenn sube ale is, dann wedr flaisch*	2; ½	Wenn die Suppe fertig ist, dann gibt es wieder Fleisch.
	* *mach mal zu, dafs buwi nich firt.*	2; 2½	Schliefs das Fenster, damit Bubi nicht friert.
	* *ij dan nich mär dingn, weil das zu dalt is*	2; 3½	Ich kann nicht mehr trinken, weil das zu kalt ist.

[1] S. 176. [2] Lindner III S. 64, 68, 75. [3] S. 32.

Aber sehr schnell entwickeln sie sich zur Bekundung innerer logischer Beziehungen: von Grund und Folge, Mittel und Zweck, Bedingung und Bedingtem; in welcher Mannigfaltigkeit dies gleich geschieht, zeigt uns die Zusammenstellung, die wir von Nebensätzen Hildes S. 70 und von solchen Günthers S. 106 und 110 geben konnten. Auch die in der Liste mit einem * versehenen Sätze gehören in diese Kategorien.

Die schwierigste Nebensatzform ist augenscheinlich die des irrealen Bedingungssatzes. Die Literatur weist kaum ein einziges Beispiel hierfür auf; bei Hilde trat diese Konstruktion in ersten sprachlich noch unzureichenden Andeutungen schon 3; 9, in aller Klarheit aber 4; 4 auf, also ein Jahr nach dem ersten Nebensatz überhaupt (viele Beispiele enthält die Sprachgeschichte S. 70 und S. 79/80). Günther sprach 4; 8 den ersten irrealen Satz: er hörte den Namen eines Bekannten, der eine schwere Operation überstanden hatte, und sagte: *Wenn er* (nicht) *gleich geschnitten wäre, dann hätte er gestorben haben.* Ein von Friedrich erwähnter Irrealsatz seines Enkelsohnes stammt aus einer noch etwas späteren Altersstufe. Er sagte zu einem in Zorn geratenen Mädchen (5; 0): *wärst du der eisenschimmel, so würdest du jetzt ausschlagen.*[1]

3. Die Entwicklung der Fragesätze.

Wenn es sich hier darum handelte, die Entwicklung des kindlichen Denkens und Erkennens darzustellen, so müfste die Fragetätigkeit eine sehr eingehende Erörterung erfahren; aber wir verschieben diese Untersuchung auf eine besondere Monographie und deuten daher die logischen Momente der kindlichen Frage nur an, soweit diese unmittelbar zur sprachlichen Formulierung Beziehung haben.

Sehr verschieden scheint bei verschiedenen Kindern der Eintritt der ersten Fragesätze zu sein. Schon jene frühe Frage nach dem Namen der Dinge ist, wie oben erwähnt, an manchen Kindern bis zum Ende des dritten Jahres gar nicht beobachtet worden,[2] und auch die anderen Fragen werden zum Teil sehr früh, zum Teil sehr spät notiert. Im allgemeinen stellt sich wohl ungefähr gleichzeitig mit dem Erfragen des Namens der Dinge, bei manchen Kindern sogar noch früher, das Erfragen des Ortes ein; so sind Wo-Fragen die ersten Fragen überhaupt gewesen bei

[1] S. 26. [2] Vgl. S. 176.



Günther (*ä hut?* = wo ist der Hut?), bei Preyers Sohn [1] (*wo is mima?*) und bei Lindners Sohn [2] (*wo is mama?*) — merkwürdigerweise bei allen drei Knaben im gleichen Alter von $2^1/_4$ Jahr. Hilde hatte schon mit 1; 9 gerufen *apfe wo? — nats* (Schere) *wo?* Die Frühzeitigkeit der Ortsfrage ist sehr wohl verständlich, da sie der volitionalen Beschaffenheit des Kindes entspricht. Sein „Wo" bedeutet zunächst nicht einen objektiven Wissensdrang, sondern ein sehr subjektives Habenwollen. Das Kind vermißt seine Angehörigen, Spielsachen, Kleidungsstücke, Leckereien usw. und ruft verlangend und suchend nach ihnen.

Einen anderen Typ zeigen die ersten von Tögel [3] beobachteten Fragesätze: *ōmama, mägsten du?* = (was machst denn du? 2; 0) *Was mag'n das hier sein?* (2; 1) — *wär wōndn döt?* (= wer wohnt denn dort 2; 2).

Wie schon einige dieser Beispiele zeigen, wird bei solchen ersten Fragesätzen das Fragewort selbst „was", „wer", „wo" nicht immer deutlich ausgesprochen; ja es mufs sogar als das häufigere gelten, dafs der Frage s i n n eher über die Sprachschwelle tritt als das Frage w o r t. Tonfall, Wortstellung und Zusammenhang genügen vollständig, um den Charakter der Frage zweifellos zu machen. Sicherlich ist die Nichtbeachtung der latenten Fragewörter mit ein Hauptgrund, dafs der Beginn des Fragealters von manchen Forschern so verspätet angegeben wird; sie fahnden eben zu sehr auf das erste Auftreten der W o r t e „was" oder „wo". Auch dies Beispiel bestätigt, wie notwendig es ist, die Psychogenesis in erster Linie nicht auf die Worte, sondern auf die Sätze zu gründen.

Aufser den Wo-, Was- und Wer-fragen kommen Fragen mit (gesprochenen oder latenten) Interrogativwörtern — sogenannte „Bestimmungsfragen" — während des Hauptsatzstadiums so gut wie gar nicht vor; dagegen werden schon ziemlich frühe die „Entscheidungsfragen" — solche, die ein Ja oder Nein als Antwort erheischen — gebraucht. Sie dienen oft wirklichen Erkundigungen nach Dingen, die des Kindes praktisches (namentlich kulinarisches) Interesse wachrufen; *ehol de shinken? ja?* (Holst du mir den Schinken? Hilde 1; 10.) — *die essen darf ich?* (Lindners Sohn 2; 3). Teils sind es rein rhetorische Fragen, die sich das Kind selber sofort beantwortet: *stühlj, ja? setzen!* (Hilde 1; $9^1/_2$).

[1] S. 333. [2] III S. 66 [3] S. 29.

Endlich sind es Fragen der Anteilnahme an dem Ergehen anderer, die es oft in Beziehung auf sich selbst gehört hat und nun auf andere anwendet: *meckt eichen gut?* oder *gut deslafen?* (Hilde 2; 2); *bist du müde?* (Eva 2; 1, als sie jemand gähnen sah).

Alle die genannten Fragearten erfahren weiterhin eine mannigfaltige Ausbildung; aber ein prinzipieller Fortschritt findet erst statt, wenn sich das Kind schon längst im Nebensatzstadium befindet. Bei manchen Kindern prägt sich dieser Fortschritt so aus, dafs man geradezu von einem „zweiten Fragealter" sprechen könnte. Auch hier läfst die Literatur fast ganz im Stich. Obwohl sich einige Forscher wie SULLY[1] und LINDNER[2] ausführlicher mit dem Fragealter beschäftigen, so geschieht dies meist ohne Altersangabe und unter logischen, nicht sprachpsychologischen Gesichtspunkten.

Zwei Hauptgruppen von Fragen, die im ersten Fragealter noch gefehlt hatten, sind die auf zeitliche und auf kausale Beziehungen gerichteten. Von diesen scheint die Kausalfrage nach dem Warum oder Wieso meist früher aufzutreten als die Zeitfrage nach dem Wann oder Wielange.

Die ersten Warumfragen sind gewöhnlich um die Wende des 3. und 4. Lebensjahres beobachtet worden: bei Hilde 3; 2,[3] bei Günther[4] und bei Preyers Sohn[5] 2; 10, bei Aments Nichte[6] 3; $1^1/_2$; aber es vergehen dann gewöhnlich einige Monate, ehe die Frage häufigere Anwendung findet.[7] Freilich gibt es auch starke Abweichungen nach oben und nach unten: unsere Eva liefs schon mit 2; 2 die erste Warumfrage hören, während LINDNER[8] erwähnt, dafs noch bei seinem 4 Jahre alten Sohn diese Frageform aufserordentlich selten sei.

Nun sind freilich die ersten Warumfragen in der Mehrzahl nicht Zeichen einer theoretischen Wifsbegierde, sondern affektiv-praktischer Natur. Sie gehen weniger häufig auf Tatsachen, die ergründet, als auf Befehle, die begründet werden sollen. Ihre primitivste Form lautet daher häufig: *warum denn nicht?* und ist nur eine etwas intellektualisierte Abwehräufserung. Die so aufsergewöhnlich frühen Warum-Fragen unserer Tochter Eva gehören fast sämtlich dieser Kategorie an, z. B. als ihr verboten wurde,

---

[1] S. 69 ff. [2] II S. 164 f. [3] s. S. 68. [4] s. S. 108. [5] S. 340. [6] AMENT I S. 192. [7] dieses Buch S. 75. [8] III S. 307.

die Semmel in den Garten mitzunehmen (2; 4½): ***warum dāf ich nich unten essen?***

Intellektuell weit höher stehen natürlich die Formen, die dem wirklichen Erklärungsdrang des Kindes entspringen. Alle die tausend Dinge, die dem Erwachsenen so alltäglich geworden sind, dafs er — oft ohne sie wirklich zu begreifen — das Fragen nach ihnen verlernt hat, werden dem Kinde zu Problemen, die es allseitig zu durchforschen versucht, sowohl rückwärts zu den Gründen, wie vorwärts zu den Zwecken hin. Sein Warum bedeutet also bald ein Woher, bald ein Wozu. Hierher gehören von den frühen Warumfragen die folgenden: Günther (2; 10): ***elett ĕ heifs is — erum denn?*** = Warum ist das Tablett so heifs? Preyers Sohn (Ende des 3. Jahres): ***warum wird das holz gesnitten?*** Aments Nichte (3; 1½): ***warum tönnen häuser nich laufen?*** Bald werden aus diesen einzelnen Warumfragen ganze Ketten, die immer wieder das zuletzt Beantwortete weiter ergründen wollen. Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet Hilde (S. 75). —

Sehr spät bewältigt das Kind die komplizierten Zeitbegriffe, und entsprechend stellen sich auch die Zeitfragen nach dem Wann und Wielange am allerspätesten ein. PREYER hat, obgleich er eigens darauf achtete, bis zum Ende des 3. Jahres diese Frage nie gehört; andere erwähnen diesen Punkt überhaupt nicht.

Bei Hilde hörten wir 2; 6 einen Ausspruch, der wie eine Wann-Frage mit latentem Fragewort anmutete: [wann] ***kommt denn die b. mal wieder?*** (B. war eine vor kurzem fortgegangene Wärterin.) Diese Frage blieb aber völlig vereinzelt, bis erst 3; 9 Zeitfragen von neuem notiert wurden (s. S. 77). — Günthers erste derartige Frage wurde 2; 11 gehört (s. S. 110/111). — Eva zeigt auch hier wieder eine starke Verfrühung, wohl infolge der Nachahmung ihrer Geschwister. 2; 3½ hörten wir: ***wann kriegen wir abendbrot?*** — 2; 4½: ***wann kommt der günther eigentlich?***

4. Wortstellung im Satz.

Eine gesonderte Erörterung verdient noch die Wortstellung, die in den kindlichen Sätzen zur Anwendung kommt. Auch sie ist ein Produkt der beiden Faktoren Nachahmung und Spontaneität, und so kommt es, dafs hart nebeneinander Sätze von ganz konventioneller Wortstellung und solche von scheinbar ganz launischer und regelwidriger Wortfolge stehen. Namentlich in

den ersten beiden Sprechjahren ist die Abweichung von der Umgangssprache häufig.

Allerdings sind hier die individuellen Verschiedenheiten besonders stark; manche Kinder eignen sich sehr schnell das Wesentliche der üblichen Wortfolge an; andere verschliefsen sich ihr lange Zeit mit seltener Hartnäckigkeit. Zu dem ersten Typ gehören z. B. unsere Tochter Hilde und das Kind Tögels, zum zweiten unser Sohn Günther und Stumpfs Sohn.[1]

Sofern sich die Wortstellung des Kindes an die Konvention anlehnt, bedarf sie keiner weiteren Erörterung. Der Umfang dieser Nachahmung ist gemeinhin gröfser, als es der erste Blick zeigt; denn viele kindliche Wortfolgen, die einen anscheinend irregulären Ablauf nehmen, sind in Wirklichkeit normale aber lückenhafte Nachahmungen; dadurch, dafs Partikeln, ja ganze Satzteile unter der Sprachschwelle bleiben, kommt ein Torso zustande, der wie ein Ganzes anmutet, aber eine dem Ganzen unnatürliche Wortfolge hat. Hierher gehören vor allem die vielen Inversionen, die darauf beruhen, dafs das Kind in Ausrufssätzen spricht, aber die einleitenden Partikel verschluckt. Wenn Hilde mittags sagt: *hommte feisch, hommte pott,* so sind das nicht falsch gestellte Aussagesätze: „Das Fleisch kommt, das Kompott kommt," sondern Ausrufe: „(Da) kommt das Fleisch, das Kompott". In anderen Fällen ist die einen Nebensatz einleitende Konjunktion noch unter der Sprachschwelle geblieben: *hier is so kalt — fenster aufemacht is* (Hilde). Der zweite Satz ist nicht etwa ein umgestellter Hauptsatz „das Fenster ist aufgemacht", sondern ein verstümmelter Kausalsatz „(weil) das Fenster aufgemacht ist".

Eine weitere Gruppe von scheinbar souveränen, in Wirklichkeit doch durch die Umgangssprache beeinflufsten Wortstellungen beruht auf falscher Analogiebildung. Die seltsame Stellung *mund mit* statt „mit dem Mund" hat Günther niemals gehört. Aber unsere Frage hatte gelautet: „womit hast du gepfiffen?"

---

[1] Ein entsprechender Unterschied besteht übrigens auch zwischen den verschiedenen nationalen Sprachen; während z. B. die modernen Kultursprachen eine ziemlich starre und fest geregelte Wortstellung besitzen, zeichnet sich das Lateinische durch eine fast völlige Willkür in der Möglichkeit der Wortsukzession aus und erinnert darin zuweilen an die Souveränität der kindlichen Wortstellung. — Wundt bringt als Beispiel den Satz: Romulus gründete Rom, der im Lateinischen in sämtlichen 6 Permutationen der drei Worte *Romulus condidit Romam* denkbar ist (II S. 349).

„*mund mit*" war die analogische Antwort.[1] Ähnlich sind wohl auch Wortstellungen zustande gekommen, wie: *ich richtig spreche*; unzählige Male hat ja das Kind von uns die Wendung: „Du mufst richtig sprechen" gehört.

Aber auch abgesehen von diesen nur scheinbar spontanen Leistungen des Kindes bleiben ungezählte Fälle übrig, in denen man wirklich von einer freien Wortstellung sprechen kann. Ihre Mannigfaltigkeit und Willkür spottet der Möglichkeit, sie restlos in eine Reihe von grammatisch-linguistischen Gesetzen einzufangen; was eben noch als Regel erscheinen mochte, kann durch die gerade entgegengesetzte Richtung der nächsten Wortfolge widerlegt werden. Dagegen ist es angängig, mit einiger Vorsicht gewisse psychologische Faktoren aufzudecken, durch welche die Eigentümlichkeiten der kindlichen Wortstellungen wenigstens zum Teile verständlich werden.

Jeder Mensch, der einen Satz aussprechen will, — sei er Kind oder Erwachsener — mufs den wesentlichen Inhalt des zu Sagenden schon vorher in verschwommener Form mit seinem Bewufstsein antezipieren. Ob man hier mit Wundt von einer „Gesamtvorstellung" sprechen will[2] oder ob die Vorwegnahme einen mehr gefühls- und willensmäfsigen Charakter hat, ist für unsere Untersuchung belanglos.

Bei einfacheren Bewufstseinsinhalten, ruhiger Gemütslage und fertiger Sprachbeherrschung ist mit dieser Vorwegnahme die Verlautbarung mühelos gegeben; durch lange Übung stellt sich für jede gedankliche Einheit eine einheitliche Wortfolge ein, wie sie der Konvention entspricht.

Anders in Bewufstseinslagen, die den obigen entgegengesetzt sind: bei schwierigen Vorstellungsprozessen, in starken Affektzuständen und bei mangelnder Sprachbeherrschung. In allen diesen Fällen besteht zwischen der Antezipation und ihrer Verlautbarung eine Hemmung. Was als Ganzes psychisch erlebt wird, mufs sich dann erst mühselig in einer Sukzession von Vorstellungen entwickeln und sich dementsprechend in einer Sukzession von Worten äufsern. Beispiele: Jeder, der wissenschaftlich arbeitet, wird oft den Prozefs in sich erleben, einen Gesamt-

---

[1] Ähnlich sagte Lindners Sohn *wem von* (statt „von wem"), in Analogie zu „wovon". Man vergleiche auch das lateinische mecum usw.

[2] Vgl. die Wundtsche Definition des Satzes S. 165 dieses Buches.

gedanken gleichsam intuitiv erfaſst zu haben, ohne ihn sofort in sprachliche Tat umsetzen zu können; er erlebt, wie sich Teil um Teil über die Bewuſstseins- und Sprachschwelle hebt. — In Affektzuständen sagt der Volksmund: „mir fehlen die Worte", dies ist tatsächlich der Ausdruck für den entsprechenden psychologischen Vorgang. Auch hier differenziert sich das Erlebnis erst nach und nach zu Vorstellungs- und Wortfolgen, die dann oft der konventionellen Reihenfolge zuwider laufen. — Endlich zeigt das Sprechen in einer fremden, nicht völlig beherrschten Sprache ebenfalls die deutliche Zweiheit von Antezipation und schlieſslicher Verlautbarung. Erst wenn man in der fremden Sprache zu „denken" anfängt, verschwindet jene Hemmung.

Die eben genannten psychischen Bedingungen gelten nun alle in gesteigertem Maſse für das Kind. Das Kind sucht oft sprachlich Herr zu werden über ihm schwer fallende Bewuſstseinsinhalte; es ist viel häufiger als der Erwachsene Affektzuständen unterworfen; endlich ist seine Sprachbeherrschung noch eine unvollkommene. Wir stehen hier also vor dem Phänomen der „vorauseilenden Aufmerksamkeit", das überhaupt bei der Sprachbildung eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Aus der chaotischen Gesamtvorstellung oder dem ungeklärten Affekt erarbeitet sich das Kind erst allmählich die Einzelvorstellungen, und die Sprache funktioniert ähnlich einem Registrierapparat, der die Sukzession der Vorstellungen getreulich wiedergibt.

Warum nun im einzelnen Falle die Reihenfolge, in der sich die Vorstellungen über die Sprachschwelle heben, gerade so oder so angeordnet ist, das entzieht sich oft genug der Erkenntnis; hier können so feine psychische Regungen, so undefinierbare Wertunterschiede zwischen den Elementen bestimmend sein, daſs die psychologische Analyse versagt. Man nehme nur als Beispiel jenen Ausspruch unseres Sohnes Günther, der innerhalb weniger Minuten in drei verschiedenen Wortfolgen gebraucht wurde (s. S. 105): *freude machen ä muttsen* (ich will der Mutter Freude machen) — *muttsen freude emacht ä günther (muttsen* ist Dativ) — *freude günther emacht ä muttsen.* Es wäre Spitzfindigkeit, hier jedes Mal die besondere Nuance des Vorstellungsablaufs aus der Wortfolge erklären zu wollen. — Ein ganz analoges Beispiel berichtet Major[1]: Der Knabe R. wich im allgemeinen in seiner

[1] S. 306.

Wortstellung nicht sehr von der konventionellen ab; „nur wenn ihn ein starker Affekt beherrschte, verloren Konvention, Beispiel, Gewohnheit ganz ihren Einflufs und er mischte die Bestandteile seiner Sätze auf jede mögliche Weise". So verlangte er (2; 0) für die Puppe seines Bruders etwas zu essen: ***buddah doi betie*** (brothers doll food); und als nicht gleich sein Willen geschah, wurde er wütend und rief: ***doi betie* — *betie buddah doi* — *doi buddah*.** — Auch STUMPF verzichtet gegenüber den ganz absonderlichen Wortstellungen seines Sohnes auf eine Analyse[1]: „Felix zeigt sich ... (in bezug auf die Wortstellung) überhaupt sorglos. Es scheint ihm nur darauf anzukommen, dafs die zum Ausdruck seines Gedankens erforderlichen Worte seines Lexikons vollzählig in dem Satz vorkommen. Dies ist aber auch stets der Fall, mögen sie noch so bunt durcheinander geworfen sein."

Beispiel:	***ich***	***olol***	***hoto***	***wapa***
übersetzt:	mein	rudi	pferd	umgeworfen.

Bedeutung: Rudi hat mein Pferd umgeworfen.

WUNDT[2] vergleicht einmal den bei der Wortstellung wirksamen Prozefs mit dem der optischen Wahrnehmung, bei welchem auch häufig zuerst eine Gesamtauffassung (z. B. einer Landschaft) und dann erst die sukzessive Apperzeption der Teile stattfindet. So wenig man nun ergründen kann, warum bei Betrachtung der Landschaft der eine Kirchturm oder Baumschlag früher aus dem ganzen hervorgehoben wird als der andere, so wenig ist man oft imstande, die Chronologie der sprachlichen Auflösungen eines Gesamterlebnisses zu ergründen. —

In seltenen Fällen begegnen uns allerdings Phänomene der kindlichen Wortauffassung, bei denen deutlich feststellbare psychologische Motive wirksam sind. Wir vermochten bei der Überprüfung verschiedener Kindersprachen nur zwei wirklich unverkennbare Faktoren aufzufinden: die Tendenz, das Anschauliche dem Unanschaulichen, und die Tendenz, das Interessebetonte dem Gleichgültigeren voranzustellen.

a) Voranstellung des Gefühlsbetonten. Die Worte eines Satzes sind sehr ungleichwertig in ihrer Bedeutung für den Sprechenden. Wir Erwachsenen werden diesem Wertunterschied zuweilen durch die Wortstellung gerecht: „Das Messer will ich haben" (wenn man mir die Gabel reicht); oft genug aber

[1] S. 15. [2] II S. 351.

lassen wir uns durch die konventionelle Wortstellung binden und drücken dann die Gefühlsbetonung lediglich durch die lautliche Betonung aus: „Ich will das M e s s e r haben" (nicht die Gabel). Das Kind bedient sich ebenfalls des Mittels der Akzentuierung; außerdem aber — in viel höherem Maße als der Erwachsene — der Wortstellung. Denn aus dem Gesamtkomplex arbeiten sich diejenigen Vorstellungen zuerst empor, die den höchsten Affektwert besitzen, und in derselben Reihenfolge geht die sprachliche Manifestation vor sich. Es kann somit die Wortfolge zur natürlichen Symbolik der Wertfolge werden.

Diese Tatsache, daß das Wort des höchsten Interesses voran gestellt wird, ist schon oft ausgesprochen worden. Für die allgemeine Linguistik formuliert WUNDT[1] das Prinzip folgendermaßen: „Wo die Wortstellung frei, nicht durch eine überlieferte feste Norm oder durch andere Bedingungen gebunden ist, da folgen sich die Wörter nach dem Grad der Betonung der Begriffe". Und auf die besondere Rolle, welche das Prinzip beim Kinde spielt, weisen verschiedene Kindesbeobachter hin.[2] Bringen wir einige Beispiele mit Erläuterungen:

Lindners Sohn erzählte: *fallen tul bein anna ans* = Hans ist ans Bein von Annas Stuhl gefallen. Dieser Bericht über den kleinen Unfall beginnt natürlich mit dem Unglück selbst (fallen), bringt dann das tückische Objekt (Stuhl), dann erst dessen genauere Spezialisierung nach Ort (Bein) und Zugehörigkeit (Anna) und zuletzt erst den Namen des Verunglückten, der mit dem Berichterstatter identisch ist.

Dieses Nachstellen des Ichsubjektes (in der Form des Namens oder in der des Ich) ist häufig in solchen Fällen, wo die Bezugnahme auf sein eigenes Ich dem Kinde selbstverständlich ist. Z. B.: *einsengen ich* (= ich schenke ein; AMENT); *huppe essen ă günther* (Günther will Suppe essen); *sia, ă hitze ă günther* (sieh mal, der Günther hat eine Mütze). Wo die Subjektsbeziehung dagegen nicht selbstverständlich ist, rückt das Subjekt energisch nach vorn: *ä günther ä hitze* (das ist Günthers — nicht Hildes! — Mütze). Diese verschiedene Bewertung des Subjektes wird besonders hell beleuchtet durch folgende zwei Sätze unseres Sohnes:

[1] II S. 350/351. Auch WUNDT führt ähnlich wie wir das Phänomen zurück auf das psychologische Gesetz der „sukzessiven Apperzeption der Teile eines Ganzen nach Maßgabe ihres Eindrucks auf das Bewußtsein".

[2] Vgl. z. B. AMENT I S. 164 u. 173. Lindner III 57. TÖGEL S. 30.



Er rückte sein Stühlchen zum Essen an einen anderen Platz als gewöhnlich, mit den Worten: *a günther ä vater sitzen* (etwa = heute will mal der Günther beim Vater sitzen). Als die Mutter fragte: „nicht bei der Mutter?" lautete die Antwort: *gestern ä muttsen esitzt ä günther*. Bei dieser letzten Antwort war eben nicht mehr seine Person, sondern die zeitlich bestimmte Beziehung zur Mutter die Hauptsache.

Das eben zitierte Beispiel weist uns noch auf einen anderen Gesichtspunkt. Wenn das Kind längere Zeit über einen Gegenstand spricht, hat die jeweilig neu hinzukommende Vorstellung die Tendenz, als das im Moment Wichtigste an den Anfang zu treten, so dafs die schon vorher dagewesenen einen späteren Platz im Satze erhalten. Hierzu weitere Beispiele von Günther: 1. Einige Wochen nach Weihnachten kommt ihm beim Trinken aus seiner neuen Tasse die Erinnerung: *heiachten tasse* (Weihnachten bekam ich die Tasse). Vater (scherzhaft auf seine Tasse zeigend): „Ist die Tasse zu Weihnachten gekommen?" Günther: *günther hilde heiachten tasse* (Günther und Hilde [nicht der Vater] haben zu Weihnachten Tassen bekommen). 2. Günther verlangt: *hucker günter* (Günther will Zucker). Als die Mutter es ihm verweigert, fleht er: *hückchen günter ä hucker* (ein Stückchen Zucker will Günther haben). Die nun selbstverständlich gewordene Qualität des Erbettelten rückt ganz ans Ende zugunsten der neu einzuführenden Quantität. 3. Beim Ansehen eines Dorfbildes suchten wir in ihm die Erinnerung an ein auf dem Lande gesehenes Kälbchen zu erwecken. Er sprach erst beinahe mechanisch *hälbchen* nach; aber plötzlich leuchtete sein Gesicht in Erinnerungsfreude auf und er rief: *hein ä hälbchen* (klein war das Kälbchen).

b) Voranstellung des Anschaulicheren. Die zweite Tendenz, welche die Wortstellung beeinflufst, wird durch den Grad der Konkretheit, bzw. Abstraktheit bedingt, der den einzelnen Vorstellungen zukommt; sobald nämlich ein zusammengehöriger Komplex einer Substanzvorstellung mit ihren Inhärenzen (Zuständen, Merkmalen, Tätigkeiten, Beziehungen) in eine zeitliche Folge von Vorstellungen aufgelöst wird, besteht die gröfste Bereitschaft für dasjenige Element, das für sich allein vorstellbar ist, also für die konkrete Gegenstandsanschauung; dann folgen erst diejenigen, welche des Substrats zur Anlehnung bedürfen, also die abstrakteren Bestandteile.

Besonders deutlich bekundet sich dieses Reihenprinzip in der Geberdensprache, weil hier die Abfolge der Einzelsymbole eine noch langsamere ist, als in der Wortsprache. Daher bringt der Geberdensatz sowohl des Taubstummen wie des Naturmenschen stets das Adjektiv hinter dem Substantiv, das Verb hinter dem Objekt, die Negation hinter dem zu Negierenden, das Fragewort hinter dem Erfragten. Unser Satz „der grofse Mann schiefst den Bären" heifst daher in der Geberdensprache: „Mann grofser Bären schiefsen". Und ein Indianer drückt den Gedanken: „Wo ist deine Mutter?" durch die Geberdenreihe aus: „Mutter deine sehe nicht wo."[1] Wundt erklärt dies mit den Worten: „Es ist Bedingung der Anschaulichkeit, dafs diejenige Vorstellung vorangeht, die nötigenfalls ohne die andere gedacht werden kann, und dafs diejenige nachfolgt, die in der gegebenen Gedankenverbindung der anderen bedarf."[2]

In der Kindersprache ist diese Tendenz zwar lange nicht so stark ausgeprägt, aber immerhin vorhanden. Ähnlich z. B. wie der geberdende Indianer das Wo nachstellt, hörten wir es auch zuweilen bei Hilde: *apfe wo? natz wo?* (wo ist die Scheere?). Namentlich aber gehört eine ziemlich vielseitig konstatierte Erscheinung hierher: die Nachstellung der Verneinung (in den ersten Sprachstadien). Sie ist wohl so zu erklären: Den Anfang bildet ein Abwehr- oder Abweisungsaffekt. Sobald sich dieser aber zu Worten verdichtet, taucht erst die gegenständliche Vorstellung auf, zu der dann das Kind seine negierende Stellungnahme äufsert. Die Negation tritt bald dicht hinter das zu negierende Wort, ohne Rücksicht auf dessen Zusammenhang mit dem folgenden (so wird z. B. Attribut und Substantiv durch „nicht" getrennt: *saubä nich taschentuch* = kein sauberes Taschentuch; Hilde 1; 10), bald schliefst sie den ganzen Satz ab.

Zahlreiche Proben nachgestellter Verneinungen finden sich in den S. 189f. aufgeführten Antithesen; doch seien noch einige weitere Beispiele erwähnt.

Idelbergers[3] Sohn (1; 6): *mama hieb nein* = Mama soll nicht hauen.

Stumpfs[4] Sohn brauchte durchweg die Negation in folgender Art: *ich haja kokodach mach olol kap näh*
wörtlich übersetzt:

mein schönes Schokoladenhaus mache Rudolf kaput nicht.
Bedeutung: Rudolf soll . . . . nicht kaput machen.

[1] Wundt I S. 211. [2] Wundt I S. 217. [3] S. 451. [4] S. 17.

Ähnliches wird auch von ausländischen Kindern berichtet. So erwähnt COMPAYRÉ:[1] *papa non* = es ist nicht Papa.

DEVILLE:[2] *papa abéié ato non* = papa habillé encore non (P. ist noch nicht angezogen).

POLLAK:[3] *baby have papa* (= pepper) *no* = Baby hat keinen Pfeffer. — Und Helen Keller konnte, nachdem sie $1^1/_2$—2 Monate lang das Fingeralphabet gebraucht hatte, einen Gedanken mit zwei Negationen folgendermafsen ausdrücken: *baby teeth — no; baby eat — no* = Baby hat keine Zähne und kann deshalb nicht essen.[4]

Vielleicht ist es aber gerade bei dieser Erscheinung notwendig, nochmals darauf hinzuweisen, dafs es sich um nichts weniger als ein ausnahmslos wirkendes Gesetz, vielmehr nur um eine häufig durchbrechende Tendenz handelt. Es gibt Fälle, in denen unmittelbar nebeneinander die konventionelle und die abweichende Stellung der Negation vorkommen; so sagte G. einmal: *günther auch ä nich machen, hilde auch nich ä machen, vater auch ä machen nein nein.*

Endlich kommen auch Fälle vor, in denen das *nein* oder *nicht* sogar an den Anfang des Satzes tritt, weil das Prinzip der Voranstellung des Gefühlsbetonten das andere durchkreuzt. Das Kind, das zum Essen gerufen wurde, konstatiert beim Hereinkommen erstaunt: *garnich ĕ suppe da* (Hilde). Zuweilen ist der negierende Affekt so mächtig, dafs er zunächst einmal in einem interjektionsmäfsigen Abwehrwort explodiert: *nein ĕ mutter fortgehn; nein e bett gehn* hörten wir bei unserem Günther sehr oft. Und Stumpfs Sohn, für den das *näh* als Satzschlufs fast die Regel war, verlangte einmal:

ngäh weich hapn, ä hapn haja
übersetzt: nein weifs Brot! schwarz Brot gut!

Auch der von MAJOR[5] beobachtete Knabe brachte eine Zeitlang *no* fast stets am Anfang des Satzes: *no wat* = do not write; *no hŏd* = I cannot, it is too hard; *no tai* = I shall not tear the paper usw.

---

[1] S. 318. [2] II S. 131. [3] S. 400. [4] W. STERN; Helen Keller S. 45.
[5] S. 311.

XIV. Kapitel.

Die Wortentwicklung in ihren Hauptrichtungen.

1. Methodologisches.

Die Entwicklung der Worte ist dasjenige Problem der Kindersprache, das bisher am meisten Behandlung gefunden hat. Wir haben zunächst auf die Verfahrungsweisen dieser Untersuchung einen Blick zu werfen.

Werden die verschiedenen von einem Kinde zu einer gewissen Zeit gebrauchten Worte zusammengestellt, so spricht man von dem Wortschatz des Kindes. Wortschatzzählungen sind oft unternommen worden in der richtigen Erkenntnis, dafs sie in gewissem Sinne einen Querschnitt durch die kindliche Geistesverfassung geben; aber man verfuhr nach so willkürlichen oder nach so unkontrollierbaren Methoden, dafs ihr Wert nur ein sehr problematischer ist. Zunächst ist schon die Registrierung der vorhandenen Worte oft in höchst sonderbarer Weise vorgenommen worden, z. B. von dem Amerikaner HUMPHREYS und dem Deutschen SCHUNK derart, dafs in einem Wörterbuch alle diejenigen Wörter angestrichen wurden, die das Kind mit Verständnis gebrauchen sollte. Der Erstgenannte kam nach seiner Methode zu der abenteuerlichen Zahl von 1121 Wörtern für ein zweijähriges Kind. Andere ermittelten die Wortschätze, ohne zu sagen auf welche Weise. Uns erscheint hier als selbstverständliche Regel gelten zu müssen, dafs man den Wortschatz des Kindes nur auf Grund eigenen Erlebens aufstellen kann, sei es, dafs man ständig jedes auftauchende neue Wort registriert, wie es AMENT, IDELBERGER und wir selbst längere Zeit hindurch getan haben, sei es, dafs man in einer bestimmten Phase mehrere Tage hindurch möglichst umfangreiche Sprachaufnahmen macht und daraus dann den Wortschatz zusammenordnet. Das letzte Verfahren hat freilich

den grofsen Nachteil, dafs die Entwicklung des einzelnen Wortes ganz verloren geht. Es kommt nur der jeweilige status präsens zum Ausdruck.

Die absoluten Zahlen des Wortschatzes haben im allgemeinen nicht allzuviel Wert, und es ist viel überflüssige Zeit auf ihre Feststellung verwandt worden. Einiges Interesse gewinnen sie erst durch ihre Verwertung als relativer Gröfsen. Einerseits nämlich kann man an ihnen bei einem und demselben Kinde das Tempo veranschaulichen, in welchem es das Sprachgut erwirbt, andererseits ist die Art, wie sich die vorhandenen Worte auf bestimmte Gruppen prozentuell verteilen, ein Symptom dafür, wie weit die Bewältigung gewisser logischer und psychologischer Kategorien fortgeschritten ist. Hier entsteht wieder eine neue Schwierigkeit; denn man kann, wie unsere früheren Kapitel zur Genüge gezeigt haben, die Kinderworte nicht ohne weiteres in diejenigen Kategorien ordnen, denen die entsprechenden Worte in der Vollsprache angehören (so ist *dudu* z. B. zunächst kein Pronomen, sondern eine Interjektion und Hildes *ei schei* = „eins, zwei" beim Laufenlernen, kein Zahlwort, sondern ein verb-artiges Wort). Da auch hierüber von den bisherigen Wortschatzveranstaltern keine Auskunft gegeben wird, mufs man annehmen, dafs meist schematisch nach den üblichen Kategorien gruppiert wurde.[1]

Eine andere Art der Statistik, die unseres Wissens freilich erst einmal (von Gale) angewandt worden ist, ist die Häufigkeitszählung der Wörter („Gebrauchsstatistik"). Sie zählt nicht die verschiedenen Exemplare einer Wortklasse, sondern die Häufigkeit, mit der die (gleichen oder verschiedenen) Exemplare einer Klasse in einem bestimmten Sprachganzen vorgekommen sind.

[1] Wortschatzzählungen von Kindern finden sich an folgenden Stellen der uns bekannten Literatur: Tracy (deutsche Ausgabe) S. 117—131 (21 Wortschätze von Kindern verschiedenen Alters). — Holden S. 58—68 (4 zweijährige Kinder). — J. Dewey (1 Knabe und 1 Mädchen). — Humphreys (zweijähriges Mädchen). — Deville II S. 319 (mehrere Zählungen bei einem Mädchen bis 2; 0). — Preyer S. 360 ff. (referiert über die Zählungen von Holden, Humphreys, Dewey, Deville und bringt einige weitere Wortschätze von deutschen [Wertheimer, Benz] und englischen Kindern). — Ament I S. 120 (Wortzählung bei einem Mädchen von 2; 2). — Major S. 327 (3 Wortschätze eines Knaben von 2; 0 bis 3; 0). — Schunk (1 Kind von 3; 3). — Tögel S. 22 (1 Knabe). — W. Stern, Helen Keller S. 44, 46, 49 (Wortzählungen bei einer Taubblinden). — Dieses Buch S. 19, 21, 25, 31 (Hilde) und S. 86, 91, 95 (Günther).

Sie gewährt in gewissem Sinne einen Einblick in die Interessenverteilung des kindlichen Bewufstseins.

Abweichend von diesen synchronistischen Statistiken ist eine rein chronologische Methode. Sie verfolgt die Entwicklungsgeschichte des einzelnen Wortes von seinem ersten Auftreten an durch seine wechselnden allmählich sich festigenden Bedeutungen hindurch bis zur völligen Konventionalisierung. Das von Ament und Idelberger bevorzugte Verfahren gewährt in die Erscheinungen des Laut- und Bedeutungswandels wertvolle Einblicke, liefert aber in isolierter Anwendung naturgemäfs kein synthetisches Bild der sprachlichen Gesamtleistungen des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsstadien.

Ebenfalls chronologisch gehen Preyer, Lindner, Oltuscewski und andere vor. Aber sie verzichten auf Gruppierung der Resultate und registrieren nur Monat für Monat die neu auftretenden Worte, Flektionsformen usw. So liefern sie eigentlich nur Rohmaterial, das erst weiterer Bearbeitung bedürftig ist.

Wir haben bei unseren Aufzeichnungen fast alle oben genannten Methoden zu vereinigen und dabei die gerügten Fehler zu vermeiden gesucht.

Des weiteren wird uns die Wortentwicklung in ihren psychologischen und ihren linguistischen Haupterscheinungen beschäftigen. Spezialerscheinungen innerhalb der einzelnen Wortklassen werden erst im folgenden Kapitel abgehandelt.

2. Psychologische Entwicklung.

So grofs die Mannigfaltigkeit der Wortentwicklung und ihre Differentiation von Kind zu Kind ist, so ist es doch möglich, einige Richtlinien zu verfolgen, die, der allgemeinen Gesetzmäfsigkeit der Psychogenesis entsprechend, auch für die Entwicklung der Wortbedeutung gelten.

Bei den Sprachanfängen haben wir gegenüber gewissen allzu intellektualistischen Deutungen immer wieder betonen müssen, dafs ursprünglich das Sprechen sehr unintellektuell vor sich geht. Sinnliche Wahrnehmungen, mechanische Assoziationen und Gefühls- und Willenszustände waren der Inhalt der sprachlichen Frühstadien. Demgegenüber bedeutet aller eigentliche Sprachfortschritt zugleich eine fortschreitende Intellektualierung. Dieser Prozefs spaltet sich in eine Reihe von Erscheinungen.

Als erste von diesen ist die Stabilisierung der Wortbedeutungen zu nennen. Zwar hört der Bedeutungswandel, der die Anfangsstadien durch seine Zufallswirksamkeit geradezu beherrschte, nie ganz auf; aber immer mehr Worte erhalten eine fest umgrenzte, dauernd gleichmäſsige Bedeutung und nähern sich dabei ständig dem konventionellen Bedeutungsgehalt an. Möglich wird dieser Fortschritt durch die wachsende Erfahrung des Kindes von der sozialen Funktion der Wörter als Verständigungsmitteln und von ihrer begrifflichen Funktion als festen Symbolen.

Eine zweite Bekundung jener Entwicklungsrichtung ist die fortschreitende Objektivation der Wörter. Sie besteht in dem Übergange vom affektiv-volitionalen zum objektiv-konstatierenden Verhalten. Während zu Beginn der Sprache alle Äuſserungen, die das Kind tat, unmittelbar pädozentrisch d. h. mit Entladung seiner eigenen Strebungen und Affekte verknüpft waren, hatte sich mit dem „Substanzstadium" und der „Was ist das?"-Frage schon der erste Beginn eines mehr wiſsbegierigen und uneigennützigen Seelenzustandes angekündigt. Jener Wandel beschränkt sich aber nun nicht auf die ersten Sprachanfänge, sondern wiederholt sich auch in weiteren Stadien immer wieder von neuem und mit immer stärkerer Betonung des objektiven Einschlags.

Die allmähliche Objektivation ist an den verschiedensten Symptomen zu verfolgen: an der Bedeutungsobjektivation eines und desselben Wortes, an dem sukzessiven Auftreten verschiedener Wortklassen, an dem sukzessiven Auftreten verschiedener Flektionsformen. Aber immer handelt es sich um etwas Identisches. Das „Nein" des Kindes ist z. B. zuerst nur Abwehr des Nicht-Gewollten, erst viel später Konstatierung des Nicht-Seienden. Das Verhalten des Kindes den Zeiten gegenüber, wie es einerseits in den Zeitadverbien, andererseits in der Tempusbildung des Verbs hervortritt, rechtfertigt ebenfalls obige Formel; denn die Vergangenheit tritt erst sehr viel später als Gegenwart und Zukunft in den Interessenkreis des Kindes, weil es ihr gegenüber nichts mehr zu wollen, sondern nur zu konstatieren gibt.[1]

Die genannte Tendenz ist natürlich nicht eine spezifisch sprachliche Erscheinung, sondern ein Wesenszug seelischer Ent-

[1] Näheres über diese Punkte bringt das nächste Kapitel.

wicklung überhaupt; denn überall arbeitet sich aus der ursprünglich rein gefühls- und willensmäſsigen Stellungnahme zu den Dingen erst allmählich das intellektuelle „interesselose“ Stellungnehmen heraus. Es wäre jedoch einseitig, wollte man an der Sprachentwicklung nur immer betonen, daſs sie volitional anfängt, nicht aber, daſs sie berufen ist, die eigentliche Trägerin jeder Intellektualisierung zu sein. Hierin besteht der prinzipielle Unterschied zwischen der menschlichen Begriffssprache und anderweitigen embryonalen Sprachformen, wie der Tiersprache und der natürlichen Gebärde.

Am augenfälligsten ist der Intellektualisierungsprozeſs der Sprache in dem Übergang vom Konkreten zum Abstrakten. Daſs die bisherigen Kinderforscher hierüber nur wenig Material liefern, ist verständlich, da in den meist allein beobachteten ersten drei Lebensjahren die Fähigkeit zum Abstrahieren kaum in den ersten Anfängen vorhanden ist. Das gilt vor allem für die Bildung von Allgemeinbegriffen. Etwas früher scheinen sich die Begriffe für psychische Zustände (wie Schreck, Angst, Denken usw.) einzustellen.

Schon im vorigen Kapitel erwähnten wir, daſs die Sprachentwicklung beim Übergange von den individuellen zu den generellen Begriffen eine Zwischenstufe, die „Pluralbegriffe“, bilde (vgl. S. 179). Diese Periode, die zwar schon das mehreren Objekten Gemeinsame bemerkt, aber sich noch nicht über die konkreten Gegenstände hinaus zu abstrakten Allgemeinbegriffen erheben kann, hält sehr lange an. Den allmählichen Fortschritt zeigen folgende Aufzeichnungen über Hilde:

3;6: Beim Besehen eines Tierbilderbuches begann sie, bei einem Vogel zu fragen, ob er auch Eier lege. Mutter: „Ja, alle Vögel legen Eier“. Dieser allgemeinen Bejahung aber war sie noch nicht zugänglich; denn sie wies mit dem Finger auf jeden folgenden Vogel, immer wieder von neuem fragend: *legt der auch eier? der auch?* Immer wiederholte die Mutter: „Ja, alle Vögel legen Eier“, aber erfolglos.

Doch bereits 3; 8 treten die ersten Anzeichen der Abstraktion auf. Als ihr im Scherz von jemandem eingeredet wurde, das auf dem Tisch stehende Fleisch sei kein Braten, sagte sie: *das nenne ich braten, mama auch, alle nennen es so.* — Bald darauf bemerkte sie, daſs ein braunes Pferd einen weiſsen Fleck an der Stirn habe, und fragte: *haben alle pferde weiſse flecken?* Ein drittes

Beispiel, in dem der Begriff der Allheit schon in dem Sinne der absoluten Unbedingtheit auftritt, wurde 4; 2 notiert. Sie fragte, wer bei der Mutter gewesen sei, als sie (die Mutter) klein war; sodann, wer bei der Grofsmutter, der Urgrofsmutter gewesen sei, als diese klein waren, schliefslich: *und wer war bei a l l e n müttern?*

Etwas früher beobachteten wir bei unseren Kindern jene abstrakten Wörter, die sich auf bewufst Psychisches (in seinem Unterschied gegen die anschauliche Welt des Physischen) beziehen. Hierher gehören zunächst diejenigen Verben, die eine Scheidung von Schein und Sein ausdrücken; *denken*, *meinen*, *glauben*, *scheinen*, *so tun als ob*, *bedeuten* usw. Sie traten bei Hilde um 3; 0 auf (wofür S. 65 zahlreiche Beispiele zu finden sind) — bei Günther bereits ein halbes Jahr früher; in seinen um 2; 5 beliebten Fiktionsspielen war der Ausdruck *ĕ tun* = so tun als ob, sehr häufig; *denken* erscheint 2; 9 (vgl. S. 107); *gedeuten* = bedeuten (Watte soll Schnee „*gedeuten*") 3; 5. — Eine andere hierher gehörige Gruppe von Worten wird durch abstrakte Substantiva und Adjektiva gebildet, in denen Gemütszustände verselbständigt werden, wie *angst*, *spafs*, *mühe*, *freude*, *liebe* usw. Aber auch hier erkennt man die ungeheure Schwierigkeit der Abstraktion daran, dafs das Kind zunächst auf jede Weise das Unanschauliche zu verdinglichen sucht. Ausdrucksbewegungen und Gebärden bilden hier oft die Vermittlung zwischen Konkretem und Abstraktem. So haben unsere drei Kinder lange Zeit das Wort *liebe* bzw. *liebhaben* gleichbedeutend mit „liebkosen" (streicheln, umarmen, küssen) gebraucht.[1] Sehr drastisch tritt ferner diese Tendenz bei Hildes Versuch auf, uns zu erklären, wie sie sich „Mühe gebe" (3; 8): *wenn ich so mache: mm mm* (Ton der Anstrengung wie bei schwerer Arbeit), *dann kommt die mühe raus.* Aber auch noch viel später liegt dem Kinde die Identifikation des inneren Seelenvorganges mit seiner äufseren Begleiterscheinung sehr nahe. So hatten wir mit Hilde um 4; 9 folgendes Gespräch: Vater: „Was ist eigentlich Denken?" *weifs nicht.* „Na, womit denkt man denn?" *die tiere denken mit dem maule.* „Und die Menschen?" *mit der zunge.* „Was macht denn der Mensch, wenn er denkt?" *er spricht.* — Ein Vierteljahr später kommt wieder

[1] Auf ganz analoge Weise lernte die taubblinde Helen Keller die Ausdrücke für Psychisches verstehen und gebrauchen. Vgl. W. STERN, Helen Keller S. 55/56.

das Gespräch auf das Thema, und auf die Frage, wo man die Gedanken habe, meinte Hilde: *im hals,* und auf unser Lächeln: *im mund,* ein Beweis, dafs ihr schliefslich Denken mit Sprechen identisch ist. — Ebenso geht es mit Charaktereigenschaften: Güte fällt ihr mit Anlächeln zusammen; so sagte sie 5; 5 1/2 von einer fremden Frau: *die ist ja sogar sehr gut, die hat ja so gelacht auf mich.*

Die positive Feststellung, wann für derartige seelische Phänomene die Entstofflichung beim Kinde vollständig geworden ist, ist sehr schwer zu vollziehen, zumal das Kind dann, wenn man Definitionen provozieren will, gar nicht anders kann, als Veranschaulichungshilfen zu brauchen. Man ist hier auf zufällige Beobachtungen angewiesen, wie wir deren eine bei der sechsjährigen Hilde machten: Wir sprachen davon, dafs die kleinen Kinder manches gleich könnten, wenn sie geboren seien, und Hilde meinte z. B. *hören,* worauf wir ihr sagten: Nein, das können sie noch nicht gleich. Darauf Hilde: *doch, sie können es noch nicht verstehen, was man sagt, aber hören können sie es doch schon,* — also eine völlig scharfe Scheidung zwischen der physiologischen Perzeption und der psychologischen Apperzeption.

Die Entwicklung der kindlichen Abstraktion wird in einer späteren Monographie über die Logik des Kindes ausführlichere Behandlung finden müssen. Hier sei nur auf ihre enge Beziehung zur Sprache hingewiesen. Konkretes kann vorgestellt, Affekte und Willensregungen können erlebt werden auch im vorsprachlichen Stadium und im sprachlosen Zustand; die Bildung von Allgemeinbegriffen aber und die Loslösung des Selbstbewufstseins vom naiven Erleben vermag der Mensch nur zu vollziehen in und mit der Sprache. Hier ist alles Gegenständliche verflüchtigt, und die Phänomene müfsten in nichts zerflattern, wenn nicht das Wort den festen Punkt darstellte, um den sie sich kristallisieren können. Einen schönen Beweis hierfür bietet uns wieder das Beispiel Helen Kellers. Solange ihr die Wortsprache verschlossen war, konnte sie wohl Affekte, Begierden, und die dürftigsten konkreten Erlebnisse äufsern; sie hätte auf dieser niedrigen intellektuellen Stufe verharren, die längst vorhandene Denkanlage hätte weiterhin latent bleiben müssen, wenn sie nicht in der getasteten Wortsprache den Schlüssel erhalten hätte, mit dessen Hilfe sie sich in überraschender Geschwindigkeit den Weg

zur allgemeinen Begriffsbildung und zum Ausdruck des Unanschaulichen schaffen konnte.[1]

In naher Verwandtschaft zu dem intellektuellen Fortschritt, der innerhalb einer bestimmten Wortkategorie vom Konkreten zum Abstrakten führt, steht ein anderer, der von einer Kategorie zur anderen führt. Es werden nämlich die verschiedenen Gesichtspunkte, unter denen die Welt bewältigt wird, nicht gleichzeitig vom Kinde erworben, sondern sie treten sukzessiv und additiv auf, derart, dafs die alten weiterbestehenden um neue bereichert werden. Am frühesten wird die konkreteste Kategorie, die des Gegenständlichen, erfafst: „Substanzstadium". Es folgt die genauere Apperzeption der an den Gegenständen ablaufenden und von ihnen vollzogenen Vorgänge „Aktionsstadium". Als letzte treten die abstraktesten Seiten der Welt über die Schwelle der Auffassung: die den einzelnen Dingen anhaftenden Merkmale und die zwischen mehreren Dingen obwaltenden Beziehungen „Relations- und Merkmalsstadium".

Der gesetzmäfsige Charakter dieser Stadienfolge bekundet sich nicht nur darin, dafs er bei verschiedenen Kindern, sondern auch darin, dafs er bei verschiedenen Funktionen immer wiederkehrt. So war es möglich, die ebengenannte Sukzession von Kategorien nachzuweisen: bei der Entwicklung der spontanen Erinnerungsfähigkeit, bei der Entwicklung der Bildanschauung, bei der Entwicklung der Aussage und endlich — was uns hier angeht — bei der Sprachentwicklung.[2] Hier äufsert sich jene genetische Reihe in der Aufeinanderfolge der Wortklassen, auf die wir an einer späteren Stelle dieses Kapitels eingehen werden.

3. Die sprachliche Entwicklung.

a) Das Wachstum des Wortschatzes. Rein quantitativ betrachtet ist die Entwicklung des Wortschatzes nichts weniger als stetig. Die schon bei den Sprachanfängen konstatierte Wellenform der Entwicklung äufsert sich auch weiter-

[1] Vgl. Helen Kellers Selbstbiographie S. 276/77 und W. Stern, Helen Keller S. 54, 55.

[2] Vgl. hierzu W. Stern: Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. *Zeitschr. f. angew. Psychol.* 1, S. 18.

hin: Zeiten langsamen Fortschritts werden von solchen raschen Fortschritts abgelöst und umgekehrt. Beifolgende Tabelle stellt die in der Literatur zu findenden Wortschatzentwicklungen dar.

Tempo der Wortschatz-Entwicklung.

Alter	Wörterzahl.	Alter	Wörterzahl
Hilde Stern[1]		Majors Sohn[4]	
1; 3	8	2; 0	143
1; 6	44	2; 6	308
1; 8	116	3; 0	564
1; 11	275		
Günther Stern[2]		Deville' Tochter[5]	
1; 2	19	1; 7	174
1; 11	50	1; 8	254
2; 4	310—320	1; 9	352
		1; 10	457
Frau Wertheimers Tochter[3]		1; 11	555
1; 6	119	2; 0	668
2; 0	435		

Helen Keller

Ende des 1. Sprechmonats	21
Mitte „ 3. „	etwa 300
Ende „ 6. „	„ 600
„ „ 12. „	„ 900

Leider sind für die verschiedenen Kinder sowohl die Anfangstermine, wie die Zeitdistanzen, die für die Zählung gewählt wurden, aufserordentlich verschieden, so dafs die Vergleichung sehr erschwert wird. Immerhin tritt die Ungleichmäfsigkeit des Entwicklungstempos deutlich in die Erscheinung; und es läfst sich ferner vermuten, das gegen Ende des ersten Sprachjahres die Geschwindigkeit der Wortzunahme ein Maximum erreicht.[6]

b) Das Konventionellwerden der Wörter. Will man die Entwicklung der Wörter qualitativ charakterisieren, so ist

---

[1] S. 19, 21, 26, 31 dieses Buches. [2] S. 86, 91, 95 dieses Buches.
[3] Preyer S. 363. [4] S. 327. [5] Deville II S. 319.

[6] Nach den Aufzeichnungen der beiden Gale beträgt, wie Ament (Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. 2. Aufl. 1906, S. 15) berichtet, der Wortschatz des zweijährigen Durchschnittskindes etwa 700 Wörter und verdoppelt sich etwa bis 2; 6. Gales meinen, „dafs die meisten bisher veröffentlichten Wortschätze eine Unterschätzung der wirklichen Gröfse bedeuten“; Ament bekämpft die Behauptung mit Recht; 700 Wörter ist für 2; 0 nicht der Durchschnitt, sondern eine selten erreichte obere Grenze, an die z. B. unsere Kinder nicht entfernt heranreichen.

zunächst ein negatives Merkmal hervorzuheben: die Sprache verliert fortwährend ihren „Dialekt“charakter und nähert sich mehr und mehr der konventionellen Vollsprache an. Es ist dies also die äufsere Parallelerscheinung zum oben besprochenen psychologischen Konventionellwerden der Wortbedeutung.

Rein lautlich werden die Fehler der Aussprache, die ursprünglich beinahe kein Wort unverändert liefsen, allmählich ausgemerzt; dies geschieht durch die Vervollkommnung physischer wie psychischer Faktoren. Die zum Sprechen nötigen Organe erhalten erst allmählich ihre vollständige Ausbildung — man bedenke z. B., wie durch die Zahnung erst die wichtige Lautgruppe der Dentalen möglich wird. Die technisch-motorische Fähigkeit vervollkommnet sich durch die Übung; die Nachahmungsfähigkeit wird feiner, weil sich Auffassung und Aufmerksamkeit entwickelt haben. Man vergleiche hierzu das Kapitel „Wortverstümmelung“.

Weiter erfährt die Eigenart der Kindersprache dadurch eine Verminderung, dafs die naturhaften Symbole den konventionellen weichen. In den ersten Sprachstadien nahmen Lallwörter und Onomatopoetica den gröfsten Platz ein. Sie treten mit fortschreitender Zeit nicht nur relativ zurück, indem die neuen Begriffe konventionell ausgedrückt werden, sondern auch absolut, indem sie selbst durch ihre konventionellen Äquivalente (*wauwau* durch *hund*, *puffpuff* durch *eisenbahn*) abgelöst werden. Hierbei ist die Anhänglichkeit verschiedener Kinder an jene spezifischen Kinderworte sehr verschieden. Manche Kinder streifen sie mit Leichtigkeit ab, besonders wohl solche, die hauptsächlich mit Erwachsenen zusammen sind; andere halten hartnäckig an den liebgewonnenen und ausdrucksvollen Bezeichnungen fest, und sträuben sich, die so nichtssagenden Lautkomplexe dafür anzunehmen. Der Drang nach natürlicher Symbolik beherrscht diese Kinder derart, dafs sie selbst auf Aufforderung, ein konventionelles, dem Sinne nach längst verstandenes Wort zu wiederholen, mit einer — Übersetzung in ihre Kindersprache antworten: „Sag mal Huhn“: *pippip* usw. Man vergleiche die charakteristischen Beispiele bei Günther S. 93.

Ähnlich verhielt sich Stumpfs Sohn,[1] als die Mutter versuchte, ihn zum Nachsprechen wohlbekannter Worte dadurch zu

[1] Stumpf I, S. 18, 19, wo noch weitere Proben folgen.

bringen, dafs sie in Gedichten, die er vom Hören gut kannte, inne hielt und ihn den Schlufs eines Verses ergänzen liefs. Der Effekt war beispielsweise folgender: „Fuchs, Du hast die Gans gestohlen, gib sie wieder her, sonst wird dich der Jäger holen mit dem . . . ." *pu pu pa* (= piff paff puff statt Schiefsgewehr).

Dasselbe Kind pochte geradezu auf sein Recht, seine Originalbezeichnungen beizubehalten: „Wenn wir ihn belehrten, es heifst doch „Schnee", es heifst doch „Milch", so war die Antwort: *ich* „*kjob*", *ich* „*prullich*".[1]

Solche Verhaltungsweisen sind allerdings nur Ausnahmen. Gewöhnlich geht der Übergang wohl so vor sich, dafs eine Zeitlang beide Formen nebeneinander gebraucht werden, ja sogar zu Kompositen verbunden werden wie *wauwauhund*, *bähschaf*, *puffbahn*, *piepvogel*, *adagehen* usw. Ist das konventionelle Wort auf solche Weise erst dem naturhaften gleichwertig geworden, so wird es sehr schnell überwertig, zumal die Konvergenz mit der Sprache der Erwachsenen unterstützend mitwirkt. Im dritten bis vierten Lebensjahr erreichen die Kinder ein Stadium, in welchem sie ein feines Gefühl für die Unadäquatheit jener naturhaften Wörter besitzen und sie entrüstet zurückweisen. So schämte sich unser Sohn Günther, also gerade ein Kind, das besonders lange an jenen Worten festgehalten hatte, mit $3\frac{1}{2}$ Jahren sehr, wenn man zu ihm von „Ba-gehen", „Tateimachen" (= schlafen) usw. sprach.

c) Die Grammatisierung der Wörter. Je konventioneller die Sprache wird, um so grammatischer wird sie auch; und wenn wir uns in den Anfangsstadien der Entwicklung hüten mufsten, die üblichen grammatischen Mafsstäbe an die Kinderwörter zu legen, so geht doch bei der späteren Entwicklung die Anwendung der Grammatik immer zwangloser vor sich. Diese Tatsache erhellt schon zur Evidenz aus den verschiedenen Querschnitten unserer Sprachgeschichten, wo allmählich die grammatische Einteilung immer mehr die Vorherrschaft gewinnen durfte.

Die Grammatisierung der Worte bekundet sich an den Wortklassen und an den Wortformen.

Die ersten Wortklassen, die sich aus dem vorgrammatischen Urzustand herausdifferenziert hatten, waren die Interjektionen

---

[1] Ebd., S. 18.



und die Substantiva gewesen. Während die Interjektionen Überbleibsel des frühesten affektiv-volitionalen Zustandes waren und in sich keine wesentliche Entwicklung mehr durchmachten, stellte das Substantiv die erste Stufe der intellektuellen Sprachentwicklung dar, worüber S. 175 ff. ausführlich gesprochen wurde.

Der weitere Fortschritt der Wortklassen geht nun in der Richtung der vorher (S. 212) aufgestellten Kategorienfolge: „Substanzstadium“, „Aktionsstadium“, „Relation-Merkmalsstadium“ vor sich. Dies wird deutlich, wenn man in den vorhandenen Sprachschätzen die allmähliche Verschiebung des Anteils feststellt, den die einzelnen Wortklassen am gesamten Sprachbestand haben. Die ersten Wortschätze enthalten fast nur Substantiva. Dann treten Verba hinzu, deren Prozentsatz schnell wächst (ohne freilich je an die Zahl der Substantiva auch nur annähernd heranzureichen); erst zuletzt stellen sich die übrigen Wortklassen ein, durch welche Merkmale und Beziehungen ausgedrückt werden: Adjektiva, Adverbia, Pronomina, Numeralia, Präpositionen usw.

Zur Veranschaulichung dieser Tatsachen mögen die beifolgenden Tabellen dienen. Sie stellen die Teilung der Wortschätze in drei, den obigen Stadien entsprechende Gruppen dar: Substantiva, Verba und übrige Wortklassen. Bei den Berechnungen sind, wo es anging, die Interjektionen fortgelassen worden, weil für uns nur die intellektuellen Kategorien in Betracht kommen.

Verteilung der Kategorien in 4 aufeinanderfolgenden Wortschätzen von Hilde.[1]

Alter	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
1; 3	100 %	—	—
1; 6	85 %	15 %	—
1; 8	78 %	22 %	—
1; 11	63 %	23 %	14 %

Verteilung der Kategorien in 3 aufeinanderfolgenden Wortschätzen von Günther.[2]

Alter	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
1; 2	100 %	—	—
1; 11	69 ½ %	18 ½ %	12 %
2; 4	65 %	16 %	19 %

[1] S. 19, 21, 26, 31.

[2] S. 86, 91, 95.

Verteilung der Kategorien in 2 aufeinanderfolgenden Wortschätzen von Frau Wertheimers Tochter.[1]

Alter	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
1; 6	81 %	12 ½ %	6 ½ %
2; 0	60 %	22 ½ %	17 ½ %

Verteilung der Kategorien in 3 aufeinanderfolgenden Wortschätzen eines englisch sprechenden Kindes (Majors Sohn R.).[2]

Alter	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
2; 0	90 %	6 %	4 %
2; 6	72 %	19 %	9 %
3; 0	46 %	29 %	25 %

Verteilung der Kategorien in 6 aufeinanderfolgenden Wortschätzen eines französischen Kindes (Devilles Tochter).[3]

Alter	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
1; 7	74 %	11 ½ %	14 ½ %
1; 8	71 %	13 ½ %	15 ½ %
1; 9	67 ½ %	18 %	14 ½ %
1; 10	65 %	21 ½ %	13 ½ %
1; 11	64 ½ %	21 %	14 ½ %
2; 0	61 ½ %	24 %	14 ½ %

Die ersten Tabellen berichten über 5 Kinder, von denen mehrmalige Wortschatzzählungen vorliegen, so dafs man an ihnen direkt die Entwicklung ablesen kann. Die Kinder gehören drei verschiedenen Nationalitäten an. Die Listen zeigen mit steigendem Alter ausnahmslos eine Abnahme des anfangs sehr hohen Prozentsatzes der Substantiva. Diese Kategorie hatte also zuerst die stärkste Entfaltung. Ebenso ausnahmslos zeigt sich eine Zunahme der Verba (gewöhnlich zwischen 1; 6 und 1; 9), bis zu einer schnell erreichten Höhe von rund 20—30 %, die dann ziemlich stabil zu bleiben scheint. Die Verben bilden also die zweite Entwicklungsepoche des Wortes. Am spätesten erfolgt das Auftreten — bzw. was wesentlicher ist — das schnelle Wachstum der übrigen Wortarten; hiervon macht nur Devilles Tochter eine nicht recht verständliche Ausnahme, indem bei ihr während des ganzen 4. Lebenshalbjahres diese Kategorie völlig stabil bleibt.

[1] Preyer S. 363.
[2] Major S. 327.
[3] Deville II S. 319.

Natürlich sind die absoluten Zeitlagen dieser Stadienfolge verschieden; so machte sie Majors Sohn ein volles Jahr später durch als unsere Tochter. Immerhin aber scheint gerade hier ein Normalverhältnis von gröſserem Geltungsumfang zu existieren; wenigstens erlauben die Literaturangaben namentlich für Mädchen die Feststellung, daſs meist bei Abschluſs des 2. Lebensjahres rund $^3/_5$ des Wortschatzes auf Substantiva, $^1/_4$—$^1/_5$ auf Verba und der Rest (also $^1/_6$) auf die übrigen Wortklassen entfällt. Wir stellen zu diesem Zweck die Liste von 7 zweijährigen Mädchen, 3 deutschen, 3 amerikanischen, einem französischen zusammen, deren Übereinstimmung in der Tat überraschend ist.

Zweijährige Mädchen. Wortschatzverteilung.

Name	Substantiva	Verba	Übrige Wortklassen (ohne Interjektionen)
	a) Deutsche Kinder		
Hilde Stern (1; 11)	63 %	23 %	14 %
Frau Wertheimers Tochter	60 %	22 ½ %	17 ½ %
Baronin Benz' Tochter	58 %	21 %	21 %
	b) Amerikanische Kinder		
Holden (Mädchen)	59 %	22 %	19 %
" "	58 %	22 ½ %	19 ½ %
" "	65 %	17 ½ %	17 ½ %
	c) Französisches Kind		
Devilles Tochter	61 ½ %	24 %	14 ½ %
Durchschnitt aller	60,6 %	21,8 %	17,6 %

Mit diesen Kindern kann man dann schlieſslich noch Aments Nichte vergleichen, deren Sprachschatz wir aus der Altersstufe 2; 2 besitzen: Substantiva 60 %, Verba 12 %, übrige Wortklassen 28 %. Sie unterscheidet sich also von den 2 Monate jüngeren Kindern vor allem durch das starke Wachstum der dritten zuletzt aufgetretenen Wortgruppe.[1]

Da das Relation-Merkmalsstadium eine ganze Reihe von Wortklassen in schneller Folge zur Entwicklung bringt, so schreitet im dritten Jahre die Differenzierung des Wortschatzes auſserordentlich rasch fort. Eine weitere Potenzierung aber

[1] Nicht so klare Ergebnisse liefern die Wortschätze Tracys. Aber da diese Wortschätze nicht nur von lauter verschiedenen Kindern verschiedenen Alters, sondern auch von lauter verschiedenen Sammlern stammen und gar nichts über Art und Kautelen der Sammlungen gesagt wird, kommen sie für wissenschaftliche Fragen nicht ernstlich in Betracht.

erfährt diese grammatische Mannigfaltigkeit durch die ungefähr gleichzeitig einsetzende F l e x i o n.

Obwohl die Worte, die um das Kind herum ertönen, sich stets in vielgestaltigen Abwandlungen bewegen, ist in den Frühstadien der Sprache jedes vom Kinde selbst gebrauchte Wort eine unbiegsame Einheit ohne Verwandtschaftsbeziehungen zu anderen Worten. Für die verschiedenen Wortklassen gibt es hier gewisse Grundformen, so für das Substantiv (in unserer grammatischen Sprache ausgedrückt) den Nominativ Singularis, für das Verb den Infinitiv, für das Adjektiv den undeklinierten Positiv. In seltenen Ausnahmen greift das Kind auch eine andere Form eines Wortes auf und macht diese zum Grundwort, so dafs das Bestehen einer Flexion vorgetäuscht werden kann. So sagte Hilde 1; 9: *bennt*, aber nicht brennen, *bēr* (gib her), aber nicht hergeben.[1]

Der flexionslose Zustand dauert ungefähr ein Jahr lang durchschnittlich bis 2; 0; die in der Literatur verzeichneten Flexionsanfänge bewegen sich zwischen 1; 10 bis 11 (Tögel und Oltuscewski) und 2; 2 bis 4 (Preyer und Günther Stern).

An Stelle der isolierten Worteinheiten treten nun Wortgruppen mit lautlich und inhaltlich verwandten Gliedern. Die zu einer Gruppe gehörigen Worte unterscheiden sich äufserlich durch Ablaut, Umlaut, Vorsilben und Endungen; das Kind bemächtigt sich dieser Formen teils durch Nachahmung, teils durch Analogie.[2] Inhaltlich unterscheiden sie sich durch ihre Beziehungen zu einer und derselben Grundvorstellung. Hier liegt also ein intellektueller Differenzierungsprozefs vor, der sich nicht mehr nur wie früher auf konkrete Positionen, sondern auf die bei gleichbleibender Position wandelbaren Relationen bezieht. Das Kind unterscheidet jetzt sprachlich und lautlich nicht allein nur die Qualitäten Essen und Trinken, sondern auch in bezug auf jede von diesen die Beziehung auf Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit (*ich esse, hab geefst, will essen*), auf verschiedene Personen usw.

Charakteristisch für die Sprachentwicklung des Kindes ist es, dafs die Flexion nicht etwa in deutlicher Aufeinanderfolge ihrer verschiedenen Arten: Deklination, Konjugation, Kompa-

[1] Vgl. S. 36 unten und 37.
[2] Vgl. S. 135 f.



ration auftritt, sondern die hauptsächlichen Wortkategorien ziemlich gleichzeitig ergreift. (Man vergleiche Hildes Sprachgeschichte S. 50, 51 und Günthers Sprachgeschichte S. 96—98). Es ist dies ein Zeichen dafür, dafs es sich in der Tat um einen einheitlichen psychischen Fortschritt auf der ganzen Linie handelt, der freilich Jahre braucht, um das Kind zum Ziele gelangen zu lassen. Noch die Vier- und Fünfjährigen müssen oft genug mit den so vielgestaltigen Erscheinungen der Flexion ringen. Im allgemeinen besteht hier ein Ökonomieprinzip, indem die schwächer flektierten und regelmäfsigeren Formen leichter erworben werden als die stark flektierten und unregelmäfsigen; daher beziehen sich auch die meisten falschen Analogiebildungen auf die letztgenannten (*getrinkt* statt getrunken, *guter* statt besser, *hocher* statt höher).

Innerhalb jeder Wortklasse geht natürlich die Differenzierung der Flexionsformen nur allmählich vor sich und wir werden imstande sein, einfachere Flexionsakte von verwickelteren chronologisch zu scheiden.

XV. Kapitel.

Die einzelnen Wortklassen.

Nachdem in dem vorangegangenen Kapitel die Hauptrichtungen der Wortentwicklung dargestellt worden sind, geben wir nunmehr eine Übersicht über diejenigen Einzelheiten, die bisher noch nicht zur Erörterung gelangt sind. Je nach der psychologischen Bedeutung, die den verschiedenen Punkten zukommt, verweilen wir bei ihnen länger oder kürzer.

1. Substantiva.

Über den kindlichen Gebrauch der Substantiva ist bereits an so vielen Stellen ausführlich gehandelt worden,[1] dafs wir hier nur noch einiges über die Flexion nachzutragen haben. Bei dieser entwickelt sich die Scheidung der Numeri bedeutend früher als die der Kasus. In den ersten Zeiten der Flexion treten hauptsächlich Pluralbildungen auf; daneben kommen zunächst nur vereinzelt Akkusative, Genitive und Dative vor. Innerhalb der Kasus noch einmal eine Sukzession von allgemeinerer Gültigkeit aufzustellen, scheint nicht möglich zu sein. Wenn Ament, gestützt auf seine Beobachtungen und auf eine Behauptung Zillers sagt[2]: „Im allgemeinen tritt der Genitiv am spätesten auf“, so stehen dem die Beobachtungen an unseren drei Kindern entgegen, die alle den Genitiv in seiner „sächsischen“ Form zum Ausdruck des Besitzes sehr frühe zeigen: *mamas suppe*, Hilde 2; 4. *chaters* = Vaters, Günther 2; 4. *is evas*, Eva 2; 1.

2. Verba.

Die Flexion der Verben differenziert sich nach Abschlufs der Infinitivepoche ziemlich gleichzeitig nach den beiden Richtungen

[1] Vgl. Register unter Substantiv. [2] Ament I S. 166.



der Modi und der Tempora, wogegen das „Genus Verbi" erst sehr viel später seine Scheidung in Aktiv und Passiv erfährt.

Modi. — Die beiden bisher durch den Infinitiv ausgedrückten Funktionen des Begehrens und des Aussagens schaffen sich jetzt ihre eigenen Modusformen in Imperativ und Indikativ. Der Imperativ übernimmt zunächst die Bekundung besonders starker Willensäufserungen (*efs doch, komm, lafs doch, gib her*), während die mehr wunschmäfsigen Begehrungen noch eine Zeitlang am Infinitiv festhalten.[1] — Der Indikativ bleibt lange auf die Gegenwart beschränkt, und es ist charakteristisch für das noch andauernde Vorwalten des Volitionalen, dafs die Hilfszeitwörter besonders schnell, häufig und mannigfach in indikativischer Form gebraucht werden[2]; denn die Formen: *darf, sollst, will nicht, kann,* drücken nicht (wie die Indikative der Vollverben) eine konstatierende Aussage, sondern ein Willensverhältnis aus.

Der Konjunktiv ist ein Modus, der sich naturgemäfs sehr spät entwickelt; einerseits ist er ja in der Vollsprache aufserordentlich spärlich vertreten, andererseits entspricht seine blofs potentielle Bedeutung gar nicht dem frühen Interesse des Kindes, das durchaus realistisch ist, Möglichkeiten für Wirklichkeiten hält, Schein und Sein noch nicht trennt. Scheinbare Konjunktivformen werden zwar schon um 2; 0 herum notiert, doch sind sie nur äufserlich grammatischer, nicht logischer, Natur. Wenn Lindners[3] Knabe 2; 1 sagt: *ein bischen wasser wollt ich haben,* so ist das viel eher ein imperfektischer Ausdruck für den eben empfundenen Wunsch als ein Konjunktiv. Ebenso ist das häufige frühe *ich möchte nicht* inhaltlich absolut nicht von anderen indikativischen Abwehrformen wie: *ich mag nicht, ich will nicht* unterschieden. — Echte Konjunktive finden wir in der Literatur kaum erwähnt. Nur Tögel[4] hörte 2; 5 von seinem Sohn den Satz: *ich dachte, es wäre finster.* Unsere Aufzeichnungen zeigen sehr viel spätere Termine; so sagte Hilde 3; 8: *der vater könnte auch mitkommen* (S. 76), und Günther 4; 1: *sieht mich so an, ob's hier swinemünde wäre* (S. 114). Wie schwer dem Kinde die volle Beherrschung der konjunktivischen Formen, insbesondere in ihrer häufigsten Anwendung als Konditionalis wird, ersieht

[1] Vgl. dieses Buch S. 52/53. [2] Vgl. dieses Buch S. 47 u. 52.
[3] Lindner III S. 60. [4] S. 26.

man aus den Beispielen, die wir über Hildes irreale Bedingungssätze bringen. Diese Sätze wurden ein halbes Jahr lang mit scheinbarer Indikativbildung geäufsert; dann erst trat die korrekte konjunktivische Form ein (vgl. S. 76 und 79—80). —

Tempora. — In der flexionslosen Epoche ist der Infinitiv sowohl die Bezeichnung für Gegenwart als für unmittelbare Zukunft, namentlich sofern sich Wünsche in sie erstrecken (*lade essen* = ich will Schokolade essen). Die Vergangenheit findet in dieser Periode noch keinen Ausdruck. Gerade der Umstand aber, dafs das Kind eine so bequeme Zukunftsform besitzt, läfst die besondere grammatische Form des Futurums erst relativ spät in die Erscheinung treten. Die Vergangenheit hingegen, für welche bisher eine Ausdrucksweise fehlte, mufs sich, sobald sie in den geistigen Gesichtskreis des Kindes tritt, eine eigene Flexionsform schaffen. Und so entsteht die scheinbare Paradoxie, dafs das psychogenetisch spätere Tempus grammatisch früher bewältigt wird.

Zum Ausdruck der Vergangenheit dient zuerst ausschliefslich das Partizip Perfekti, das sich bald mit dem Hilfszeitwort zu dem Indikativ Perfekti verbindet. Das Auftreten eines Partizips erfolgt etwa um 2; 0[1]; dagegen ist das Imperfekt entsprechend seiner viel gröfseren Seltenheit in der Umgangssprache erst eine sehr späte Erwerbung des Kindes und bleibt auch weiterhin, abgesehen von einigen Hilfszeitwörtern *war, hatte, wollte*,[2] eine sehr spärlich gebrauchte Form. Noch später findet sich das Plusquamperfekt. Es scheint nicht vor Abschlufs des dritten Jahres vorzukommen; vgl. Hildes: *ich war schon bā ewesen* 3; 2[3]; Kebers: *erst hatte sie hier gegangen* 3; 3[4]; Lindner hörte es erstmalig sogar erst nach 4; 0; *ich hatte nicht gewufst.*[5]

Die Zukunft wird selbst dann, wenn das Kind zu ihrer Bezeichnung nicht mehr auf den blofsen Infinitiv angewiesen ist, immer noch nicht durch den verbalen Zusatz (des Hilfszeitwortes „werden“), sondern durch adverbielle Zusätze zu präsentischen Formen ausgedrückt: *dann kuchen essen*,[6] *morgen baden wir*. Dieses (übrigens auch in der Vulgärsprache bevor-

---

[1] Bei Lindners Sohn 1; 10 (III S. 49); bei Tögels Sohn 1; 11 (S. 26); bei Hilde 2; 0 (S. 53); bei Preyers Sohn 2; 3 (S. 333); bei Günther 2; 3 bis 4 (S. 99).

[2] Vgl. Hilde S. 53. [3] S. 65. [4] Nach Ament I S. 169.

[5] III S. 105. [6] Hilde S. 53.



zugte) Surrogat ist beim Kinde so allmächtig, dafs die Literatur bis zum Ende des dritten Lebensjahres kein einziges grammatisches Futurum verzeichnet, dagegen sein Fehlen hier und da ausdrücklich hervorhebt.[1] Unsere über diese Zeit hinausgehenden Beobachtungen zeigen nun endlich das Eintreten dieser Form. Mit 3; 2 brauchte Hilde das Futurum schon in mehreren korrekten Wendungen[2]; bei Günther ist die Notierung des ersten Auftretens wahrscheinlich versäumt worden. Der 4; 1 1/2 erwähnte Satz[3]: *da wird der paul . . . sagen* verrät schon eine grofse Beherrschung der Form.

Über das Futurum exactum gibt es nur Beobachtungen bei unseren Kindern. Nachdem es bei Hilde schon um 3; 2 dem Sinne nach, aber noch nicht der speziellen grammatischen Form nach da war, wird 4; 4 das Beispiel notiert: *oder vielleicht wird sie schon kaffee getrunken haben.*[4] — Ebenso sagte Günther 4; 9: *de eva wird schon gegessen haben.* —

Über ein Jahr lang ist der Gebrauch der Verben ein durchweg aktiver. Das Passiv wird durchschnittlich im Alter von 2 1/2 Jahren erworben. Merkwürdigerweise stimmen darin die Beobachtungen bei verschiedenen Kindern sehr auffallend überein:

Hilde[5] 2; 6: *mein schuh, der is schmutzig gemacht* (vgl. ferner S. 66)
Günther[6] 2; 7: *so enitten werden e rot* = so soll das Brot geschnitten werden (vgl. ferner S. 109)
Preyer[7] 2; 7: *warum wird das holz gesnitten?*
Aments[8] Nichte 2; 9: *der wird desēlt* = der Apfel wird geschält.
Lindners[9] Sohn 2; 7: *ich will gewaschen werden.*
Bei unserer Tochter Eva wurde es schon früher notiert, 2; 3 1/2: *ich will bei der mutter anēzogen werden.*

3. Adjektiva.

Der erste Gebrauch der Adjektiva ist ein klassisches Beispiel für die Ursprünglichkeit der affektiven Wortbedeutung und den langsamen Fortschritt zu ihrer Objektivation hin. Wenn ein Kind in Merkmalsbezeichnungen zu sprechen beginnt, so drückt es entweder seinen eigenen Zustand aus, der irgend eine praktische

---

[1] Vgl. Tögel S. 26; Ament I S. 169.
[2] S. 65.
[3] S. 114.
[4] S. 65 u. 79.
[5] S. 53.
[6] S. 105.
[7] S, 340, s. auch S. 341.
[8] I S. 170.
[9] III S. 82

Maſsnahme verlangt (*müde, naſs*), oder es drückt ein Verhalten des Objekts zur eigenen Person aus, wodurch diese in ihrem Gemüts- und Willensleben berührt wird. Darum schlieſsen diese ersten Adjektiva fast stets Wertungen ein. Ganz offensichtlich ist der Wertcharakter bei den Worten: *gut, schlecht, böse, brav,* die natürlich kein ethisches Urteil bedeuten, sondern einen Menschen nach dem Lust- oder Unlustaffekt benennen, den er im Kinde hervorruft. „*bös*" ist, wer das Kind ärgert oder ihm nicht den Willen tut.

Aber auch bei den sensoriellen Merkmalen wird nicht die Sinnesqualität als solche, sondern ihre Affektwirkung zuerst benannt. *heiſs* (oder *warm*) — das beinahe überall unter den ersten Adjektiven figuriert (so bei Hilde, Ament, Preyer, Tögel, Lindner) — bedeutet daher nicht die objektive Konstatierung „das ist heiſs", sondern die subjektive Abwehr „das ist mir zu heiſs" (zum Anfassen, zum Trinken usw.). Genau das gleiche gilt von dem frühen Gebrauch der Wörter *eng, schwer.* Das Kind würde überhaupt nicht darauf kommen, Merkmale sprachlich zu isolieren, wenn sie sich nicht als störende (in selteneren Fällen als erfreuende) Faktoren seiner affektiven Aufmerksamkeit besonders aufdrängten.

Hiermit hängt zusammen, daſs das Kind eine groſse Tendenz zum antithetischen Gebrauch der Adjektiva hat; es werden eben diejenigen Merkmale gegenübergestellt, die eine positive oder negative Stellungnahme des Willens bzw. des Gefühls hervorrufen. So brauchte Aments Nichte das Wort *baf* (brav) zum ersten Male als jemand fragte, ob Babett böse sei: *nein, baf.* Wie sehr bei diesen Gegensätzen die Affektnuance und nicht die sensorielle Qualität entscheidend ist, zeigen verschiedene ungebräuchliche oder falsche Anwendungen. So stellte Günther 2; 9 *schief* und *schön, schnell* und *leise* als Gegensätze gegenüber (vgl. S. 107). Stumpfs Sohn[1] bezeichnete um 3; 0 den Gegensatz von hell und dunkel durch die Worte: *weich* (weiſs) und *ä̆* (Interjektion des Abscheus); und Lindners Sohn antwortete einmal 2; 2 in ärgerlicher Stimmung auf die Frage: Ist die Mama gut? *nein, sauer.*[2] Sogar sensoriell entgegengesetzte Qualitäten können sprachlich miteinander verwechselt werden, wenn sie gleiche Affektwirkung haben; *heiſs* wird z. B. zum Ausdruck für peinliche Temperatur-

[1] S. 19. [2] III S. 63.

eindrücke überhaupt und daher auch bei Berührung mit unangenehmen kalten Objekten gesagt — sogenannter „Gegensinn".[1]

---

[1] Unter dem Namen „Gegensinn der Urworte" hatte 1876 der Sprachforscher Karl Abel die sonderbare Theorie aufgestellt, daſs die Urwurzeln aller Sprache ursprünglich die Eigenschaft besessen hätten, zwei einander konträr entgegengesetzte Bedeutungen zu vertreten. An diese Theorie wurde die Kindersprachforschung erinnert durch vereinzelte Beobachtungen, in denen ebenfalls ein Wort für seine eigentliche und für die entgegengesetzte Bedeutung verwendet wurde. Nun ist die Abelsche Theorie allseitig als unhaltbar nachgewiesen worden. Die Gegensinnigkeit von Worten spielt sicherlich in der Sprachgeschichte keine andere Rolle als in der Kindersprache, nämlich die einer ganz gelegentlichen Sondererscheinung, die kein prinzipielles, sondern nur spezielles Interesse besitzt. Daher begnügen wir uns damit, das Thema an dieser Stelle anmerkungsweise zu behandeln, obwohl es sich nicht ausschlieſslich auf Adjektiva bezieht.

Der Gebrauch gegensinniger Wörter gehört fast ganz den ersten Stadien der Kindersprache an. Man kann eine kleine Zahl von Typen unterscheiden, die mit merkwürdiger Regelmäſsigkeit wiederkehren.

Eine erste Gruppe enthält Ortsadverbien der Bewegung. Namentlich oft wird *auf* gegensinnig gebraucht. Lindners Tochter (Beob. S. 333) wandte bereits 0; 10 das Wort an, sowohl, wenn sie auf den Arm genommen werden, wie wenn sie vom Arm herunter wollte. (Den gleichen Doppelsinn hatte bei Idelbergers Sohn [S. 266] 1; 1 das Wort *obbā*.) Aments Nichte (I S. 98 u. 146) sagte 1; 9 *auf*, wenn sie wünschte, daſs eine Schachtel zugemacht werden sollte. Umgekehrt sagten unsere beiden Töchter um 2; 0 herum sehr oft *zu* als Wunschwort, wo sie „auf!" meinten, z. B. wenn Türen geöffnet, Kleider aufgeknöpft werden sollten. — Lindners Sohn (III S. 72) verwechselte „wohin" und „woher".

Verbale Ausdrücke kommen mit Gegensinn nur ganz selten vor. Devilles Tochter (II S. 19) sagte für „habiller" und „déshabiller" gleichmäſsig *bi*; und genau entsprechend haben Hilde und Eva lange Zeit *anzie* für beide entgegengesetzte Prozeduren gebraucht. — Gheorgov (S. 366) notierte von seinem zweiten Sohn (1; 11½) die Worte *moga* „ich kann" und *znam* „ich weiſs" auch in den negativen Bedeutungen: „ich kann nicht" und „ich weiſs nicht".

Die dritte Gruppe betrifft Eigenschaften; und zwar ganz überwiegend solche der Temperatur. Daſs hier ein Wort für beide Temperaturrichtungen Anwendung findet, wird von nicht weniger als 7 Kindern berichtet. Lindners Tochter (Beob. S. 333) nannte kaltes Brunnenwasser *schön warm*; zwei von Idelberger (S. 276/7) beobachtete Kinder brauchten *aiſs* und *heiſs*, ein englisches Kind (Tracy S. 113) *ot* (hot) auch für kalt. Gerhard Lange sagte (nach privater Mitteilung der Mutter) *hu* erst als Ausdruck des Frierens, dann auch vom heiſsen Ofen, und Hilde rief *kalt* beim Anfassen der heiſsen Suppenschüssel.

Ordnen wir die Merkmalsbezeichnungen nach Sinnesgebieten, so treten zuerst die Eigenschaften des Tast-, Temperatur- und Muskelsinnes auf. Dies erklärt sich wiederum daraus, dafs die niederen Sinneseindrücke in ganz anderem Mafse mit dem subjektiven Befinden des Menschen verknüpft sind, als die Reize der höheren Sinne.

Ausführlicher müssen wir bei den optischen Ausdrücken verweilen. Im rechten Kontrast zu der Rolle, welche die dem

---

Unsere Eva rief noch 2; 4 beim Anzünden des Gases stets erfreut *dunkel!*

Preyers Axel (S. 286) brauchte das Wort *zuviel* auch für „zuwenig".

Als vereinzelten Gegensinn in sehr viel späterer Zeit beobachteten wir bei Hilde 3; 8, dafs sie Unordnung auch als *ordnung* bezeichnete.

Die Erklärung für diesen Gegensinn mufs nun vor allem, wie schon Meumann (I S. 40) betonte, allzu intellektualistische Wege vermeiden. Es ist keine Rede davon, dafs das Kind die beiden Bedeutungen als die entgegengesetzten Endglieder einer Begriffsreihe auffafst, wie es Preyer und Lindner meinen. Dafs auch das Kalte vom Kinde warm genannt wird, steht in keiner Analogie zu der Erscheinung, dafs die Physik unter „Wärmelehre" eben so das Gefrieren wie das Sieden behandelt.

Die psychologischen Quellen sind ganz anderer, vor allem viel primitiverer Natur. Zunächst handelt es sich wieder darum, dafs das Kind gar nicht so sehr die Beschaffenheit der Gegenstände, als seine Affektreaktion darauf bezeichnet. Mit dem einen zufällig zuerst gelernten Temperaturwort benennt das Kind den unangenehmen Chok, den ihm die plötzliche Berührung mit einer sehr stark vom physiologischen Nullpunkt abweichenden Temperatur bereitet. Die Ähnlichkeit der Nachwirkungen, nämlich dafs man von einem so unangenehmen Gegenstand die Hand oder den Mund entfernen mufs, trägt dazu bei, die gleichmäfsige Benennung zu fördern.

Die Übereinstimmung der Nebenumstände kann in anderen Fällen allein wirksam sein: beim Anziehen wird eben so wie beim Ausziehen die Hilfe der Mutter oder Wärterin verlangt, das Kind wird dazu bereit gesetzt, es gehen bestimmte Manipulationen an seinem Körper vor, es mufs seine Arme und Füfse darreichen und anderes mehr.

Endlich spielen rein sprachliche Gründe mit. Irgend eine zu vollziehende Verrichtung kann ja auf die doppelte Weise ausgedrückt werden, dafs man ihr Noch-Nicht-Vorhandensein negativ, oder dafs man ihre Notwendigkeit positiv ausspricht: Die Aussage „die Tür ist zu" kann dann dieselbe Bedeutung haben wie die Aufforderung: „mach sie auf"; „hier ist ja so dunkel" dieselbe wie: „mach doch hell"; „was ist das für eine Unordnung" dieselbe wie „mach doch Ordnung". Wenn so das Kind schon die entgegengesetzten Worte für denselben Sinn oft hört, wie viel mehr wird es beim eigenen Sprechen der Verwechslung unterliegen.

Gesichtssinn entlehnten Eigenschaftsbezeichnungen im höheren intellektuellen Leben des Menschen spielen, steht ihr Gebrauch in der ersten Sprachzeit des Kindes. Optische Ausdrücke treten nicht nur später auf als muskuläre und taktile, sondern zunächst auch viel spärlicher und in sehr langsamer Vermehrung. Am ehesten finden sich hier noch die Gröfsen- und die Helligkeitsgegensätze (*grofs/klein; hell/dunkel*, oft auch ausgedrückt als *weifs/schwarz*), und zwar weil auch sie von den optischen Merkmalen den stärksten Affektwert haben. Grofs und klein steht meist in Beziehung zur eigenen Gröfse des Kindes oder zur Gröfse eines verlangten Objekts (*grofser apfel!*). Hell und dunkel haben oft eine ausgesprochene Lust- bzw. Unlustbetonung (so wehrt sich das noch muntere Kind, wenn abends im Schlafzimmer dunkel gemacht wird: *nicht dunkel!*; oder es freut sich über die plötzlich aufleuchtende Gasflamme, die brennende Laterne oder die leuchtenden Sterne: *hell!*).

Ganz anders verhält sich das Kind zu den Farben. Trotz der sensoriellen Aufdringlichkeit der Farbenunterschiede [1] treten präzise Farbenbenennungen erst sehr spät ein. Durch eigens darauf gerichtete Übungen, wie sie Preyer und Lindner vorgenommen haben, kann man ja das Auftreten der Farbennamen verfrühen; aber dies sind dann nicht mehr normale Verhältnisse, auf die es uns hier allein ankommt. Bei unseren Kindern, die so gut wie gar nicht Farbenexperimenten unterzogen wurden, traten spontane Farbenbenennungen zwar bereits von 2; 6 an auf, aber mit fortwährenden Verwechslungen der einzelnen Farben; *rot* wurde für blau gesagt, und umgekehrt. Erst kurz vor 3; 0 differenzierten sich bei unserem Sohne die Namen der Hauptfarben, so dafs sie meist korrekte Anwendung fanden, und zwar nicht nur auf Fragen, sondern auch spontan: *die schönen grünen bäume, die schönen blauen blumen, die schönen braunen haare* (vgl. S. 109). Aber dieser Fall ist augenscheinlich eine Ausnahme; von anderen Kindern wird nichts derartiges berichtet. Stumpfs

[1] Das Kind ist nicht etwa farbenblind, wie man früher zuweilen meinte, ja wahrscheinlich nicht einmal farbenuntüchtig. Versuche lassen vermuten, dafs die rein periphere Unterschiedsempfindlichkeit für Farben kaum eine Entwicklung durchmacht. Vgl. K. Schäfer: Farbenbeobachtungen bei Kindern. Bericht über den Kongrefs für Kinderforschung und Jugendfürsorge Berlin 1906. (Langensalza 1907.) Auch separat als Heft 31 der *„Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung"*.

Sohn[1] beachtet und benennt noch zu Beginn des vierten Jahres an Farben lediglich ihren Helligkeitsunterschied; Lindners Sohn[2] kennt trotz systematischer Übung die Grundfarben auch nicht früher als 2; 10 und braucht sie jedenfalls nie spontan. Und bei Hilde wurde noch 3; 2 notiert, dafs sie hell und dunkel als *weifs* und *schwarz*, sonst nur noch *rot* mit Sicherheit richtig bezeichnet. Aber die Richtigkeit des Wortes rot ist wahrscheinlich nur eine zufällige, denn alles buntfarbige wird *rot* genannt. So nannte sie einmal auf Befragen hintereinander ihre rote Schürze und einen blauen Aktendeckel *rot*. Als wir beides nebeneinander hielten und fragten, ob das dieselbe Farbe sei, merkte sie wohl den Unterschied, aber drückte ihn so aus: *nein, anders rot.* Dieses Beispiel, sowie viele andere Verwechlungen der Namen für bunte Farben scheinen uns zu beweisen, dafs dem Kinde der Unterschied von Buntheit und Nichtbuntheit sehr viel auffälliger und wichtiger ist, als die Differenz der bunten Farben untereinander; nur ein Aufmerksamkeits- und Interessenmanko macht die aus rein sensoriellen Gründen unbegreiflichen Verwechslungen erklärlich. Erst um 3; 5 erwachte bei Hilde das spezifische Farbeninteresse, und nun so stark, dafs sie fortwährend nach Farbennamen der Objekte fragte. Von da an ging die Entwicklung bei ihr rapide weiter, und da die von ihr beobachteten Buntheitsnuancen sehr viel zahlreicher waren, als die ihr geläufigen Farbennamen, wufste sie sich durch oft sehr treffende Kombinationen neue Bezeichnungen zu schaffen: *dunkelweifs, graugrün, halbblau, rotgelb* (vgl. hierzu das Kapitel „Zusammensetzungen").

Flexion der Adjektiva. Die ersten Anfänge einer Deklination des Adjektivs machen sich sehr bald nach dem Erwerb der Adjektiva überhaupt geltend. Schon vor Abschlufs von 2; 0 sagte Hilde attributiv: *gōfse schiffche, feine bett* usw.,[3] während sie daneben auch dieselben Worte prädikativ ohne Endung brauchte: *semmel fein.* Die starke Flexion der Adjektiva tritt bei Hilde erst später auf: 2; 6 notieren wir: *schönes buch, guter papa.* Bei Günther dagegen waren die ersten flektierten Adjektiva, die wir aufzeichneten (2; 4) starker Natur: *heiner* (kleiner) *tisch* usw.[4]

---

[1] S. 19, 20. [2] Lindner III S. 88. [3] S. 65. [4] S. 98.

Die korrekte Scheidung zwischen beiden Deklinationsarten (je nachdem der bestimmte Artikel dabei steht oder nicht) wurde bei Hilde erst 3; 2 mit Sicherheit festgestellt.[1]

Interessanter als die Deklination ist bei den Adjektiven die Steigerung; um so bedauerlicher ist es, dafs auch hier wieder die Literatur ziemlich versagt. In die Besprechung der Komparation beziehen wir zugleich die wenigen steigerungsfähigen Wörter nicht-adjektivischer Natur mit ein. Gerade in bezug auf diese scheint der Komparativ sehr frühzeitig einzutreten; aber man darf sich durch den Schein nicht täuschen lassen. So findet sich das Wort „mehr" als erster „Komparativ" bei Preyer mit 2; 5,[2] bei Günther[3] 2; 4, bei Lindner[4] 2; 0, bei Hilde[5] gar schon 1; 8 und bei Pollocks Töchter[6] um 1; 5 (*mō̃* = more) verzeichnet; doch ergibt sich aus der Anwendung des Wortes, namentlich in den besonders frühen Fällen, dafs das Kind keine Ahnung von seinem Steigerungssinn besitzt, sondern es lediglich im Sinn von: „noch mal" „wieder" als Verlangen nach Wiederholung (der Nahrung, des Blätterns usw.) gebraucht. Hilde besafs damals, als sie das Wort *mehr* schon beherrschte, den Positiv „viel" überhaupt noch nicht.

Echter Steigerungsbedeutung näher steht schon das Wort *lieber*, das bei Hilde[7] kurz vor 2; 6 (*äst ĕ mohrrübe lieber*) bei Lindners Sohn[8] bereits 2; 0 (*lieber kuchen*) auftaucht. Um die Mitte des dritten Jahres finden sich dann unzweifelhafte Komparative: Hilde[9] kurz vor 2; 6: *viel szöner auf fofa* (Sofa), Günther[10] um 2; 5 ½: *hunkler* (dunkler), als das Gas flackerte; Preyer[11] um 2; 6: *hocher* (beim Bauen).

Ganz allgemeingültig scheint es zu sein, dafs der Komparativ lange Zeit absolut d. h. ohne Nennung des Vergleichungsgliedes gebraucht wird. Der Grund liegt darin, dafs das zweite Vergleichungsobjekt das selbstverständliche Niveau ist, von dem das Kind ausgeht, das daher nicht besonders genannt zu werden braucht. Auch der Erwachsene unterläfst in solchen Fällen oft genug die Nennung des Vergleichsgliedes. Bei Hilde finden wir erst nach ¾ jährigem Gebrauch des Komparativs die Fähigkeit, die Vergleichung zweigliedrig auszudrücken:[12] 3; 3: *ich bin doch älter*

---

[1] S. 64. [2] S. 337. [3] S. 99. [4] III S. 55. [5] S. 40. [6] S. 395. [7] S. 51. [8] III S. 57. [9] S. 51. [10] S. 103. [11] S. 338. [12] S. 71.

wie der günther? — Lindner[1] zitiert das erste derartige Beispiel bei seiner Tochter noch später (3; 9): *ich bin wärmer als du.*

Superlative gehören zu den ganz späten Spracherscheinungen. Hildes[2] erster Superlativ lautete: *„am gutsten“* (3; 7). Sonst finden wir nur bei Lindners[3] Sohn die Worte: *allergutste* und *allervielste,* gar erst nach 4; 0 notiert.

Eine merkwürdige Verquickung superlativischer und komparativischer Konstruktion zeigte Lindners[4] Tochter um 5; 9: *ich habe am meisten gegessen als du. — ich bin zuerst da als du.* Augenscheinlich liegt hier eine Verkürzung des Doppelgedankens vor: „ich habe am meisten gegessen, also mehr als du“.

4. Adverbien.

Unter dem Sammelnamen der Adverbien faſst die Grammatik eine Reihe der verschiedenartigsten Wörter zusammen: Merkmalsbezeichnungen wie gut und schlecht, wenn sie bei Verben stehen, Orts- und Zeitrelationen wie dort und dann, wo und wann, Ausdrücke für Stellungnahmen wie ja und nein. Bei den adjektivartigen Adverbien (gut und schlecht usw.) brauchen wir nicht zu verweilen, da für sie im wesentlichen dasselbe gilt wie für die Adjektiva. Dagegen verlangen einige andere Gruppen eine gesonderte Behandlung.

Adverbien des Ortes und der Zeit. Diese Gruppen gestatten uns einen Einblick in die Entwicklung der beiden Hauptanschauungsformen des Raumes und der Zeit. Aus dem gesamten vorliegenden Material (vgl. die beifolgende Liste) ergibt sich zunächst, daſs die Ortsadverbien viel früher auftreten als die Zeitadverbien. Merkwürdigerweise ist dieser Sachverhalt den bisherigen Betrachtern nur selten aufgefallen[5]; Schneider behauptet sogar einen empirisch völlig unbegründeten Vorsprung der Zeit- vor der Raumauffassung.[6]

---

[1] II S. 255. [2] S. 71. [3] III S. 104. [4] II S. 255.

[5] Vgl. z. B. Major S. 215.

[6] S. 187. Schneiders Begründung ist charakteristisch für die Fehlgriffe allzu intellektualistischer Deutungen. Weil sein Kind um 1; 10 sagte: „keine Zeit mehr?“ glaubt er, „daſs der allgemeine Begriff Zeit unter den ersten Äuſserungen erscheint“. Und da der allgemeine Ausdruck „Raum“ erst sehr viel später auftritt, scheint ihm die Priorität der Zeitauffassung erwiesen.

Adverbien des Ortes und der Zeit.

Ort	Gegenwart und nächste Zukunft	Vergangenheit
	Hilde Stern.	
1; $8\frac{1}{2}$[1] bis 1; 10 { *wig* oder *weg*, *hinten*, *dinne* (= drinnen), *ōm* (= oben), *unten, um, zu, n'haus* (= heraus) *wo*	2; 0[3] *leich* (gleich) 2; 3[4] bis 2; 4 { *mögen* (morgen) *bald*	2; 7[6] *äbn* (eben) 2; 9 *vorhin* 3; 9[7] *wann* (als Frage nach Vergangenem)
2; 6[2] *dott düben, daufsen, dott oben* usw.	2; 5 bis 2; 6[5] { *heut, jetzt, mittag, äst* (= erst), *dann, noch* usw. (3; 8 *nie*)	
	Günther Stern.	
1; 4[8] *wo* 1; 11[9] *hie* 2; 4[10] *auf; hunter* (= herunter), *hum* (= herum), *hierher, oben, echeck* (= weg) usw.	2; 7[11] *äst* = erst *mögen* 2; 11[12] *lange?* (= wie lange)	2; 8[11] *gestern*
	Aments Nichte.	
1; 5[13] *weg weg* 1; 9[14] *wo* 1; 11[15] *oben* 2; $0\frac{1}{2}$ bis 2; $1\frac{1}{2}$[16] { *nunder* (= hinunter), *naus, zu, ford*	1; 9 *gleich*[17] bis 2; 2 kein weiteres	bis 2; 2 keines
	Preyers Sohn.	
0; 11[18] *atta* = fort 1; 7[19] *da* (gehören zu den ersten gesprochenen Worten überhaupt) 1; 11[20] *heim* (= nach Haus) 2; 4[21] *wo*	2; 2[22] *noch* 2; 4[23] *erst, dann, jetzt*	2; 6[24] *heitgestern* (für heut und für gestern)

[1] Dieses Buch S. 38. [2] S. 55. [3] S. 46. [4] S. 48. [5] S. 55. [6] S. 67. [7] S. 77. [8] S. 88. [9] S. 92. [10] S. 99. [11] S. 105. [12] S. 110. [13] Ament I S. 82. [14] S. 99. [15] S. 101. [16] S. 104/105. [17] S. 95. [18] Preyer S. 307. [19] S. 319. [20] S. 325. [21] S. 333. [22] S. 329. [23] S. 331 u. 335. [24] S. 338.

Ort	Gegenwart und nächste Zukunft	Vergangenheit
	Tögels Sohn.	
1; 3[1] *dŏt*	2; 0[2] *dann*	
	Lindners Sohn.	
1; 9[3] *bei* (= vorbei), *dŏt, hi* 2; 2[4] *wo*	2; 0[5] *bald, nachher*	2; 5[6] *vorhin*

Schon unter den Interjektionen der allerersten Sprachstufe befinden sich einzelne Wörter, die sich sehr bald zu richtigen Ortsadverbien entwickeln, z. B.: *da, ada, wegweg.* Zwischen 1; 6 und 1; 9 beginnen sich zahlreiche Wörter dieser Art einzustellen: *dort* und *hier*, *oben* und *unten*, *hinten, wo* u. a. Dagegen sind Zeitadverbien nur ganz ausnahmsweise vor Abschlufs des zweiten Lebensjahres konstatiert worden; zu einer stärkeren Entwicklung gelangen sie stets erst im Laufe des dritten Lebensjahres. Dafs die lokalen und temporalen Frageadverbien *wo, wann, wielange* genau die gleiche Sukzession zeigen, ist schon bei Gelegenheit der Fragesätze erörtert worden.[7]

Dieses Verhalten des Kindes steht in augenscheinlicher Parallelität zu der allgemeinen Sprachentwicklung. Wir müssen annehmen, dafs der Mensch früher das Bedürfnis empfand und die Fähigkeit erwarb, sich in örtliche als in zeitliche Beziehungen hineinzuordnen und sie sprachlich zu meistern. Der Beweis dafür ist, dafs viele Zeitbestimmungen erst durch Projektion in den Raum benennbar werden: Zeit-Punkt, -Strecke, -Lauf, lange und kurze Zeit, vor und nach usw.

Die Erklärung für diesen Vorsprung der Raumbeziehungen liegt in ihrer gröfseren Konkretheit. Der primitive Mensch, ob Kind oder Naturmensch, lebt räumlich ganz im Hier und zeitlich ganz im Jetzt. Was jenseits des Hier und des Jetzt ist, also das Unanschauliche, ist ihm unfafslich. Aber innerhalb der Anschaulichkeitsgrenzen ist der Raum sehr viel gegliederter als die Zeit. Innerhalb des „Hier“ im weiteren Sinne, d. h. des Gesichtskreises, gibt es schon die feinere Scheidung des Hier und Dort, des Nahen und Fernen, des Oben und Unten, des Neben, Vor

[1] Tögel S. 22. [2] S. 23. [3] Lindner III S. 44. [4] S. 64. [5] S. 57. [6] S. 74. [7] Vgl. S. 193/196.

und Hinter, des Innen und Aufsen; diese Verhältnisse erwirbt daher das Kind durch direkte Wahrnehmung und kann sie dann später zur Bewältigung auch unanschaulicher Raumausmessungen verwerten. So beschreibt z. B. das $3^1/_2$—4 jährige Kind seinen eben gemachten Spaziergang, indem es auf dem Tisch in kleineren Mafsen durch demonstrative Mimik den Spaziergang darstellt mit *hier* und *dort* und *so lang* und *so herum* und *hierher*.[1]

Anders bei der Zeit. Das Jetzt, also die anschauliche Gegenwartszeit ist erstens in ständiger Verschiebung — was ihr Erfassen erschwert — und zweitens innerlich viel weniger gliederungsfähig. Zwar ist sie psychologisch betrachtet nicht punktuell wie der mathematische Begriff der Gegenwart, sondern hat eine, wenn auch kleine, Ausdehnung.[2] Aber innerhalb ihrer sind nur wenige Beziehungsformen möglich. Beim primitiven Menschen spielt sich das ganze Zeitbewufstsein im unmittelbaren Erleben des jeweiligen Momentes und im Erstreben oder Erwarten des nächsten Momentes ab. Die spätere Zukunft, noch mehr die ganze Vergangenheit, ebenso alle Ausmessungen der Zeit und alle wechselnden Relationen, wie gestern und morgen, liegen jenseits der Anschaulichkeit und werden daher erst bei höheren Entwicklungsstufen geistig und sprachlich erobert.

Sehr deutlich manifestiert sich diese Sukzession innerhalb der Zeitauffassung des Kindes in seinen adverbiellen Bezeichnungen für Zukunft und Vergangenheit. Trotzdem an objektiver Realität die Vergangenheit, da sie doch einmal da war, die Zukunft übertrifft, hat für das volitionale Kind das, was kommen soll, eine viel gröfsere Bedeutung; denn die Zukunft ist ihm ein Willensobjekt, die Vergangenheit dem Willen entzogen, also uninteressant. Die Liste auf S. 232 zeigt oft ganz aufserordentlich grofse Schwellendistanzen zwischen den ersten Gegenwarts- und Zukunftsadverbien einerseits, Vergangenheitsadverbien andererseits. Der Abstand beträgt (mit Ausnahme von Günther) 4—7 Monate. Der Satz Hildes: *noch nicht schon wieder cakes, nein? mörgen wieder?*[3] zeigt bereits eine überraschende Häufung und feine Nuancierung der Gegenwarts- und Zukunftsbezeichnungen: er

[1] Ausführlicheres über diese topographische Demonstration findet sich in Monographien Heft 2, S. 18.

[2] W. Stern, Psychische Präsenzzeit. *Zeitschrift f. Psychol. u. Physiol.* 13, S. 333.

[3] S. 48.

wurde 2; 3 gesprochen, d. h. vier Monate, ehe das erste Vergangenheitsadverb von ihr gebraucht wurde.

Die ersten Zeitadverbien sind sämtlich unbestimmter Natur, auch diejenigen, die in der Vollsprache bestimmten Charakter tragen. In der Literatur wird durchgängig berichtet, daſs die ersten Bedeutungen von *heute, morgen* und *gestern* identisch sind mit jetzt, bald oder nachher, früher oder vorher. Die allmähliche Klärung dieser Begriffe dauert Jahre hindurch; denn das Kind hat nicht nur zu lernen, daſs es sich um fest abgegrenzte Zeiten, sondern auch, daſs es sich um relative Zeitangaben handelt, die mit der sich verschiebenden Gegenwart wechseln, so daſs das Heute zum Gestern und das Morgen zum Heute wird. Einige Etappen aus diesem interessanten Entwicklungsprozeſs wollen wir nach unseren Aufzeichnungen über Hilde wiedergeben.

2; 5—6. *heut* wird als Gegenwartsbezeichnung gebraucht, aber ohne Einsicht in die Relativität: *hilde heute nich bett gehen, war schon.* — *moͦgen, moͦgen mittag*, sind Bezeichnungen für vage, aber nahe Zukunft. *gestern* wird nur sinnlos nachgesprochen.

3; 0. Der Begriff *morgen* scheint schon zuweilen in dem richtigen Sinne gebraucht zu werden, daſs eine Nacht dazwischen liegt. Einen Tag vor ihrem Geburtstag erzählten wir ihr häufig „morgen hat ja die Hilde Geburtstag“. Am Morgen des Geburtstages sagte sie gleich nach dem Aufwachen: *im heut los? isn heut mein eburtstag?* Aber vielleicht ist hier die Richtigkeit noch bloſser Zufall.

3; 3 beginnt sie, wenn auch mit vieler Mühe, sich das Verständnis für die Relativität jener Begriffe zu erringen. Sie stellt Fragen an uns wie folgende: *is heute morgen?* (nach einer kleinen Pause): *is jetzt heute? is heute auch tag?*

3; 5. Jene Frage: *is heute morgen?* kehrt immer wieder. Wir antworteten einmal: „nein, heute ist heute.“ Und Hilde fragte verwundert: *ach, is heute heute?* — Einmal sprach sie von einer bald bevorstehenden Reise folgendermaſsen: *wenn wir zu nach hause fahren, dann muſs heute sein.* Der Begriff *morgen* ist noch ziemlich verworren, besonders beim eigenen Gebrauch; er bedeutet fast immer die Vergangenheit. Die Verwechslung ist bei deutschen Kindern sehr häufig, da ja die Bezeichnung „heute morgen“ in der Tat auf Vergangenes geht. Beispiel: *ach, der tannebaum hat ja morgen ebrennt.*

4; 3 werden sogar einmal die Worte *morgen* und *gestern* verwechselt: *wir wollen heute packen und gestern reisen;* aber im ganzen ist der Gebrauch schon viel korrekter geworden. Wenige Tage vor einer Reise fragte sie: *reisen wir heute? reisen wir morgen? wie lange* (= wie oft) *müssen wir noch schlafen?*

4; $7^1/_2$ braucht sie statt „vorgestern“ *übergestern*, in Analogie zu „übermorgen“; auch *übermorgen* wird öfter gebraucht, meistens in dem Sinne, daſs etwas nicht morgen, sondern später zu erwarten ist.

Erst nach vollendetem 5. Jahre ist die Entwicklung ziemlich abgeschlossen, und jetzt vermag sie sogar mit der wechselnden Relativität der Begriffe sehr schnell und sicher umzugehen, wie der Brief am Schluſs von Hildes Sprachgeschichte und die Anmerkung dazu (S. 81) dartut.

Adverbien der Redeweise. Unter diesem merkwürdigen Namen versteht man die Satzworte *ja* und *nein*. Auch der Gebrauch dieser Worte macht die Entwicklung durch vom Volitionalen zum Konstatierenden. Das erste *nein* des Kindes bedeutet nicht „nein, das ist nicht so“, enthält also nicht eine aussagende Entscheidung, sondern es bedeutet: „nein, es soll nicht so sein“, „nein, das will ich nicht“, „nein, das sollst du nicht tun“, enthält also eine abwehrende Stellungnahme.

Das Auftreten des ersten *nein* ist sehr schwankend. Meist wird es um die Mitte des zweiten Jahres (bei Hilde, Günther, Eva Stern, bei Preyer, Ament, Gheorgov), zuweilen auch schon zu Beginn dieses Jahres (bei Idelberger, Schneider, Deville) notiert; aber alle stimmen ausgesprochener[1] oder unausgesprochener Maſsen darin überein, daſs der rein affektive Gebrauch primär ist. In vielen Fällen ist es sogar möglich, die Schwellendistanz bis zum ersten konstatierenden Nein zu messen; sie be trägt, wie die folgende Liste erweist, oft mehrere Monate.

Der volitionale Charakter des Nein dauert sogar oft noch länger an, als es äuſserlich den Anschein hat. „Er ist nicht nur der ursprünglichere, sondern auch der zähere. Er bleibt oft genug dort, wo die Fragestellung eine konstatierende Antwort erheischt.“[2] Zuweilen stellt man Fragen an das Kind, die auf peinliche Erinnerungen gehen, z. B. „Hast du deinem Brüderchen wehe getan?“ Und wenn nun ein Nein erfolgt, so ist zwar der Eindruck einer bewuſst falschen Aussage, also einer Lüge da, aber psychisch handelt es sich nicht um eine Ableugnung, sondern um eine Abwehr. Das Nein bedeutet nicht; „nein, das habe ich nicht getan“, sondern: „laſs mich damit zufrieden, ich will nichts davon hören“. Wir besitzen aus dem dritten und

---

[1] Schneider S. 158. „In der begehrlichen Bejahung und verabscheuenden Verneinung ruht der Keim zur späteren verstandesmäſsigen Bewuſstmachung im bejahenden und verneinenden Urteil.“

[2] Monographien Heft 2, S. 30; ferner S. 31 Anmerkung.

Adverbien der Redeweise.

Kind	Erstes Nein in volitional-affektiver Bedeutung		Erstes Nein in konstatierender Bedeutung		Erstes Ja	
Hilde Stern [1]	1; 6½	(Soll ich mir die Mütze aufsetzen?) — *nein*	2; 0	*mama kalt?* (die Mutter betastend): *nä* („Hast du noch eine Mütze auf?") *nein*	1; 6	(„Soll ich mir die Mütze aufsetzen?") — *ja*
Günther Stern [2]	1; 7	*nä* (wenn er etwas nicht mag)	1; 8¾	(„Ist das der Vater?" wenn auf die Mutter gezeigt wird) *nein*	1; 8¾	
Eva Stern	1; 4½	*nei* (wenn sie nicht mehr Flasche trinken will, wenn man ihr ein unerwünschtes Spielzeug gibt usw.)			1; 6½	(„Bestelle dem Mädchen das und das"). Eva (in die Küche laufend) *ja*
Preyers Sohn [3]	1; 8	(„willst du Milch?") *neinei*	2; 0	*kaffee nain* = es ist kein Kaffee da	1; 9	(„schmeckt's?") *jaja* (wohl nur mechanische Antwortsreaktion)
Lindners Sohn [4]			1; 10	(„Ist das ein Stock?") *nein*	1; 6	
Aments Nichte [5]	1; 8½	(„soll ich dich schwenken?") *nein*	1; 9	(„Bekamst du heute Schläge?") *nein* (ist wohl nur scheinbar aussagend, in Wirklichkeit abwehrend)	1; 10	*la* = ja
Idelbergers Sohn [6]	1; 2	*nana* (= nein nein, als er essen soll)		fehlt bis 1; 6½ (weiter hinaus wurde nicht beobachtet)		fehlt bis 1; 6½ (weiter hinaus wurde nicht beobachtet)
Schneider [7]	1; 2	*nein nein* als Widerspruch und Abscheu			1; 2	*jaja* als Zustimmung und Begehren
Devilles Tochter [8]	1; 0	*non non non* (wenn das Kind geärgert wird)			1; 5½	*bi* (= oui)
Majors Sohn [9]	2; 0	*no wät* = do not write	2; 0	*no bake* = the pencil is not broken		

[1] Dieses Buch S. 29, 39, 56. [2] Dieses Buch S. 89, 90. [3] Preyer S. 320, 321, 327. [4] Lindner III S. 36, 50. [5] Ament I S. 94, 99. [6] Idelberger S. 271, 446/447. [7] Schneider S. 158. [8] Deville II S. 10, 22. [9] Major S. 311.

vierten Lebensjahre mehrere Fälle solcher Nein-Antworten, bei denen der ganze psychische Habitus des Kindes diese Deutung unabweislich macht; auch das von Ament als „erste Lüge“ des 1 3/4 jährigen Kindes gebrachte Beispiel (vgl. die Liste S. 237) deckt sich genau mit dem obigen Fall, und ist wohl ebenso zu erklären.

Vom *ja* gilt ähnliches. Hier wird oft aus dem Wunsche heraus, zu antworten oder auf die Intentionen des Fragenden einzugehen, bejaht, ohne dafs damit ein positives Urteil gefäll twürde. (Man vergleiche hierzu die Beispiele Monographie Heft II, S. 32.) Die in der Literatur vorliegenden Materialien sind zu spärlich, um, wie beim Nein, eine tabellarische Scheidung des nicht-konstatierenden und des konstatierenden *ja* zu erlauben. Wir geben daher die Angaben über das erste *ja* nur in einer Rubrik.

Auch das Verhältnis der beiden Worte zueinander ist von Interesse. Beim Vergleich des vorliegenden Materials fällt der chronologische und der dynamische Vorsprung des *nein* auf. Mit einer gleich zu besprechenden Ausnahme tritt das *ja*, wie die Liste zeigt, höchstens gleichzeitig mit dem *nein* (bei Hilde und Schneider), meist aber beträchtlich später auf. Die Schwellendistanz kann unter Umständen 1/2 Jahr und mehr betragen.

Für das fehlende „ja“ hat das Kind mehrere Ersatzmöglichkeiten. a) Die Worte des Fragenden werden zu Antwortzwecken wiederholt; z. B. „Will Bubi Brei essen?“ Antwort: *bub bei* = Bubi Brei. (Idelberger[1] 1; 6 1/2.) Hierher gehört auch das von Stevenson[2] zitierte Beispiel: „*no* wurde leicht erworben, *yes* kostete viele Mühe, nicht nur im Aussprechen, sondern auch im Verstehen und Anwenden. Mit 3 Jahren gab Oskar bejahende Antworten, indem er die Frage in Bestätigungsformen wiederholte und sagte: *it is, it does.*“ (Dieser Notbehelf entspricht ganz dem lateinischen Sprachgebrauch, in welchem ein einfaches Wort für „ja“ bekanntlich fehlt.) — b) Das Verlangte wird stillschweigend ausgeführt. So sagt Deville vom 1; 4 jährigen Kinde: „Le consentement s'exprime plutôt par une absence d'expressions que par une expression spéciale; il y a simplement de sa part exécution de l'action consentie par elle.“ — c) Als Ersatz dient die Mimik des Kopfnickens: Das eben erwähnte Kind Devilles

[1] S. 447.
[2] S. 120.

hat einen Monat später das ausdruckslose Zustimmen in ein mimisches verwandelt; es nickt mit dem Kopf. Noch einen halben Monat später ist endlich *bi* = oui erworben. — Eine sonderbare Ausnahme bildet LINDNERS[1] Sohn, der vier Monate lang *ja* sagte, während das *nein* nur durch Kopfschütteln ausgedrückt wurde.

Das Nein hat aber nicht nur der Zeit nach, sondern auch, wenn erst beide Worte nebeneinander stehen, der Gebrauchshäufigkeit nach bedeutendes Übergewicht. Das kleine, von allen möglichen Zwangseinflüssen umgebene Kind hat sich unzählige Male des Tages gegen unliebsame Störungen, Beeinträchtigungen, Verbote und Gebote zu wehren; und je nach dem Energiequantum des Persönchens wird seine Oppositionslust mehr oder minder stark in die Erscheinung treten. Demgegenüber bedarf die Zustimmung auch gar nicht so sehr des Ausdrucks; der Satz „qui tacet, consentire videtur" gilt auch für das kleine Kind. Und wenn es gar tut, was befohlen ist, so bedarf es nicht erst der besonderen Verlautbarung. Es besteht hier genau dasselbe Verhältnis, wie zwischen den ersten Lust- und Unlustäufserungen des Kindes überhaupt: das Kind schreit eher, als dafs es lächelt.[2]

Über die Stellung des *nein* in Sätzen und die Beziehung des *nein* zum *nicht* vergleiche S. 186 ff.

5. Pronomina.

Unter den Fürwörtern sind psychologisch diejenigen besonders zu besprechen, die sich auf die Bezeichnung der eigenen Person beziehen, also die personalen und possessiven Pronomina der ersten Person Singularis.

Freilich ist die Bedeutung des Gebrauchs dieser Worte namentlich in früheren Zeiten oft überschätzt worden; hat man doch den Anfang des Ichbewufstseins gänzlich mit dem Anfang des Ich-Sagens identifiziert. So LÖBISCH[3]: „Mit dem Lichtblick im dämmernden Leben, mit dem Worte *ich* geht der erste Morgen in der Seele des Kindes auf; und wenn es vorher sich blofs fühlte, so darf man mit gutem Fug behaupten, dafs es jetzt auch sich selbst zu denken beginnt." Andere Forscher gehen zwar nicht bis zu einer völligen Identifikation, meinen aber doch, dafs

---

[1] LINDNER III, S. 36, 41, 44.
[2] Vgl. S. 144/145.
[3] S. 93, ähnlich auch ROMANES, Deutsche Ausgabe S. 202.

das Auftreten des Ich in hohem Maſse von der Energie des Selbstbewuſstseins[1] oder des Ichgefühls abhänge. So behauptet GHEORGOV[2] (der dem Gegenstand eine sehr gründliche Monographie gewidmet hat), „daſs das frühe Hervorbrechen der richtigen Bezeichnung der eigenen Person bei den Kindern als zu einem groſsen Teil auch von der Willensnatur des Kindes abhängig betrachtet werden muſs."

Derartigen Meinungen gegenüber betonte schon PREYER[3], wie uns scheint mit Recht, daſs die Chronologie der Pronomina nicht so unmittelbar aus der innersten Natur des Kindes hervorspringe, sondern zum groſsen Teil von äuſseren sprachlichen Einflüssen abhängig sei. Ihm folgten hierin LINDNER, MAJOR, TÖGEL u. a. In der Tat braucht das Ichbewuſstsein nicht schwächer zu sein, wenn ein Kind ruft: *paul suppe haben,* als wenn es ruft: *i au* (ich auch) *suppe haben;* auch die Gegensätzlichkeit der eigenen Person zu anderen Personen bedarf nicht des Pronomens, sondern kann mit den Namen bestritten werden, z. B.: *is nich günthers mütze, is hildes mütze.*

Die Gründe, welche die Chronologie des *ich, mein, mir* usw. bestimmen, liegen zum Teil auf rein intellektuellem, zum Teil auf sozialem Gebiet.

Der Gebrauch des eigenen Namens ist darum Kindern oft so adäquat, weil er einen stabilen Sinn hat, d. h. im Munde der verschiedensten Personen immer dasselbe bedeutet; „Hilde" ist die Person Hilde, ob nun das Wort von der Mutter, dem Mädchen oder ihr selber gesprochen wird. Gewöhnlich tritt hier noch eine Konvergenzwirkung hinzu; die Erwachsenen vermeiden im Gespräch mit dem kleinen Kinde selber gern die Pronomina und sprechen etwa so: „Will die Hilde noch ein Stückchen Semmel?" „Die Mutter wird es geben" (statt „willst du" und „ich werde"). Das Wort *ich* dagegen bedeutet eine ständig wechselnde Relation; es bezeichnet jedesmal eine andere Person, je nach dem Sprechenden, und es gehört ein ziemlich hoher Grad geistiger Entwicklung dazu, daſs das Kind an seiner Person dieselbe Beziehung auszudrücken vermag, die andere an ihren Personen ausdrücken.

---

[1] Vgl. z. B. SULLY S. 167.

[2] S. 390.

[3] S. 377.

Erleichtert wird dieser Prozefs, wenn die Nachahmung dabei wirksam sein kann; das vom Erwachsenen gesprochene Ich ist aber wenig geeignet, vom Kinde nachgeahmt zu werden, weil es meist nicht genügend affektbetont gesprochen wird. Es verschwindet in einem Satzschwall, aus dem andere Wörter das Kind viel mehr interessieren. So kommt es, dafs Kinder, in deren Umgebung sich nur Erwachsene befinden, verhältnismäfsig spät den Gebrauch des Ich erwerben. Ganz anders verhalten sich Kinder, die ältere Geschwister haben. Sie hören das *ich* unzählige Male in den primitiven Formen des „Kinder-Ich", das eine ganze Welt von Willen umschliefst. Sie erleben bei den gleichen Gelegenheiten meist die gleichen Affekte oder Begehrungen und übernehmen imitativ das Wort, dessen gute Wirkung sie bei den anderen erleben. Wenn z. B. die Mutter mit Leckerbissen ins Zimmer tritt und fragt: „Wer will das haben?" und wenn sich dann die älteren Geschwister mit *ich, ich auch* melden, dann echot das kleinste — und mag es erst $1^1/_2$ Jahr sein —: *i au, i au.* So läfst sich auch beim Gebrauch des Ich der affektiv-volitionale Ursprung aufweisen.

Diese durch Geschwister bedingte Verfrühung des Ich gegenüber dem Gebrauch des Namens trat bei unseren drei Kindern deutlich in die Erscheinung. Die folgende Zusammenstellung zeigt das Verhältnis beider Selbstbezeichnungen:

Das älteste Kind Hilde sprach das Wort *hilde* schon seit 1; 0, allerdings zunächst ohne Beziehung auf ihr Selbst. Die erste Zeit drückte das Wort den Freudeaffekt bei der Annäherung von Efswaren aus (vgl. S. 19), wahrscheinlich in Nahahmung unseres: „das ist für die Hilde" oder ähnlicher Worte. Später wurde es zur Bezeichnung für Versteckspielen. (Wir warfen ihr eine Serviette über den Kopf fragend: „wo ist denn die Hilde?", worauf sie die Serviette lachend herunterzog. Wünschte sie nun, dafs sich die Mutter versteckte, so bat sie: *mama hilde.*) Allmählich um 1; 8 herum begann sie das Wort *hilde* zu personifizieren; sie benannte ihr Spiegelbild, das Christuskind auf dem Sixtinabilde, ihre Photographie und schliefslich 1; 9 sich selbst mit jenem Worte. Einen Monat später wurden erst vereinzelte pronominale Selbstbezeichnungen laut, indem sie zuweilen *mein* gebrauchte, um einen Anspruch auf Objekte zu äufsern (*meine suppe*) und auch ein einziges Mal *ich*, das längere Zeit nicht wiederholt wurde (S. 41). In das eigentliche Ich-Stadium trat sie erst mit 2; 1: *suchen ich ball* (S. 47) — also vier Monate nach Beginn des richtigen Namengebrauchs.

Ganz anders Günther. Nachdem wir schon 1; 7 in vereinzelten Momenten höchster Aufwallung das *ich* gehört hatten, ertönte es um 1; 10 herum häufig in den Formen *i au* und *mi au*, seit 2; 0 auch als isoliertes

ifs. Diese ganze Zeit hindurch war sein Name trotz häufigen Vorsprechens nicht gebraucht worden, bis er ihn endlich 2; 0½ als *ün-ter* erwarb.

Unser drittes Kind Eva endlich gebrauchte 1; 7 häufig *mi au* und *ich* im Bunde mit den Geschwistern, aber auch *ich pappen* ganz selbständig, und *meine,* wenn man ihr etwas wegnehmen wollte. Der Gebrauch des Namens wurde dagegen erst 1; 10 notiert: *muttel eva waschen.*

Als Gheorgov bei seinen beiden Söhnen dieselbe Differenz im Auftreten des Ich konstatierte, glaubte er mit dieser Beobachtung noch so isoliert zu stehen, dafs er die eigentümliche Verfrühung des Ich bei seinem zweiten Kinde auf dessen besondere Individualität, nämlich einen starken Eigenwillen schob (S. 390). Dafs aber in Wirklicheit der von uns hervorgehobene Grund von entscheidenderem Einflufs ist, wird nicht nur durch unsere Kinder gestützt, sondern wird geradezu bewiesen durch eine Vergleichung des gesamten hierher gehörigen Materials unter dem Gesichtspunkt, ob es von erstgeborenen Kindern oder von jüngeren Geschwistern stammt. Die nebenstehende Tabelle veranschaulicht diese Tatsache. Sie zeigt zugleich, wie irrtümlich die bisher als selbstverständlich geltende Meinung ist, dafs die Kinder sich normalerweise längere Zeit durch den Eigennamen bezeichnen, ehe sie zum Pronomen übergehen. Diese Meinung hat sich durch den ganz zufälligen Umstand entwickelt, dafs bisher vorwiegend erstgeborene Kinder beobachtet worden sind.

Aufser der chronologischen Differenz zwischen Eigennamen und Pronomen interessiert auch der synchronistische Unterschied in ihrer Anwendung. Sind nämlich erst einmal beide Arten der Selbstbezeichnung vorhanden, so entsteht ein Kampf zwischen ihnen, der lange Zeit anhält, wechselweise die eine oder andere Art in den Hintergrund drängt, oder auch sonderbare Verquickungen zwischen beiden hervorruft. Mehrere Beobachter stimmen darin überein,[1] dafs die ersten Ich-Ausdrücke so plötzlich, wie sie einsetzten, wieder verschwanden, um erst nach mehreren Monaten in gröfserer Stabilität von neuem aufzutauchen. Bei Günther fand solch eine Unterdrückung des *ich* sogar noch ein zweites Mal statt, nämlich um 2; 6, nachdem das Wort also schon monatelang im Gebrauch gewesen war.[2]

Auch für die seltsame Verquickung beider Ausdrücke in einem und demselben gedanklichen Zusammenhange finden sich

[1] Vgl. z. B. Ament I S. 167 und Sully S. 166.

[2] Vgl. S. 103.

Erstgeborene Kinder				Jüngere Kinder			
Kind	Selbstbezeichnung durch		Schwellendistanz (Vorsprung des Namens)	Kind	Selbstbezeichnung durch		Schwellendistanz (Vorsprung des Namens)
	Namen	Pronomen			Namen	Pronomen	
Hilde Stern[1]	um 1; 9	2; 1	+ 4 Mon.	Günther Stern[2]	2; 0½	1; 10–2; 0	etwa – 1½ Mon.
				Eva Stern	1; 10	1; 7	– 3 „
Lindners Tochter[3]	0; 11	2; 5	+ 18 „	Lindners Sohn[4]	1; 9	1; 9	0 „
Gheorgovs Sohn I[5]	1; 5	1; 11½	+ 6½ „	Gheorgovs Sohn II[6]	nie	1; 7	– x „
Gerhard Lange[7]	2; 3	3; 2	+ 11 „	Stefan Lange[7]	?	2; 0	– x „
Preyers Sohn[8]	1; 10	2; 4	+ 6 „	Aments Nichte[9]	1; 8	1; 8	0 „
Devilles Tochter[10]	1; 7	1; 10	+ 3 „	Stumpfs Sohn[11]	später als 3; 0	um 3; 0	– x „
Tögels Sohn[12]	1; 5	1; 10½	+ 5½ „				
Majors Sohn[13]	1; 11	2; 10	+ 11 „				
Idelbergers Sohn[14]	1; 4	bis 1; 7 nichts	+ x „				

[1] Dieses Buch S. 47. [2] Dieses Buch S. 91. S. 94. [3] Lindner I S. 336. S. 338. [4] Lindner III S. 44. S. 47. [5] Gheorgov S. 338. [6] S. 359. S. 389. [7] Nach privaten Mitteilungen; s. a. S. 256 dieses Buches. [8] Preyer S. 323. S. 334. [9] Ament I S. 88. S. 90. [10] Deville II S. 26. S. 138. [11] Stumpf S. 13. [12] Tögel S. 23. S. 25. [13] Major S. 308. S. 325. [14] Idelberger S. 448.

viele Beispiele. Man vergleiche HILDES: *da wäscht doch die hilde meine handschuhe* (3; 9)[1] und GÜNTHERS: *günther ĕ sonne erreisst!* („Warum?") *ich böse is.*[2] Von Eva hörten wir folgenden Mischgebrauch: *will ich de eva, — will ich bleistift haben, de evas mein.* SULLY erwähnt: *hilda mein buch*[3]; LINDNER: *mir de tasse, ans* (Hans)[4]; SCHULTZE[5]: *ich foff haben, dita lollo foff haben* = ich will Wurst haben, Gretchen Schultze will Wurst haben.[6]

Auch der Bedeutung nach fallen die beiden Bezeichnungsarten nicht immer ganz zusammen. Das Pronomen scheint von den Kindern in Momenten gesteigerten Affektes und lebhaften Begehrens bevorzugt zu werden, während bei ruhigeren Situationen in mehr konstatierenden Aussagen der Name verwandt wird. Vgl. HILDE S. 53; GÜNTHER S. 99/100. Andere Beispiele: GHEORGOVS[7] ältester Sohn sagte 1; 11½ kurz hintereinander: *as as da tula* = ich ich soll hinstellen, und nachdem das Beabsichtigte geschehen war: *lado tuli* = Wladislaw hat es hingestellt. Und TRACY[8] berichtet von einem Kinde, das sich im gewöhnlichen Verkehr als *baby* bezeichnete „bei grofsem Verlangen aber sagte es: ich will es, und bei grofser Furcht sagte es: ich fürchte".

Aus alledem geht schon hervor, dafs der Gebrauch der Pronomina auch in sich eine ähnliche Entwicklung durchmachen mufs, wie wir sie nun schon bei so vielen anderen Worten beschrieben haben, nämlich vom Affektiv-volitionalen zum Konstatierenden. In der Tat zeigen jene Fälle, die überhaupt genügend Material in dieser Frage beibringen, dafs vom ersten affektmäfsigen Gebrauch des *ich (mir, mein)* bis zum berichtweisen Gebrauch mehrere Monate verfliefsen. Die nebenstehende Tabelle stellt das uns bekannte Material zusammen.

---

[1] S. 78. [2] S. 106. [3] S. 168. [4] LINDNER III, S. 59. [5] S. 44.

[6] Die lange Dauer und die verschiedenen Etappen des Kampfes zwischen Namen und Pronomen finden eine Illustrierung in einer Reihe von Ausdrücken, die STEVENSON (S. 120) für ein und dasselbe Begehren aus verschiedenen Entwicklungsstadien eines Kindes aufgezeichnet hat. Das Kind bat um Wasser in folgenden Formen: 1. *water.* 2. *drink water.* 3. *want a drink of water.* 4. *baby wants a drink of water.* 5. *him wants a drink of water.* 6. *I want a drink, baby wants a drink of water.* 7. *I want a drink of water.* — Die Entwicklung von 1—7 dauerte über zwei Jahre.

[7] S. 340. [8] S. 115.

Pronominale Bezeichnung der eigenen Person.

Kind	Affektiv-volitionale Bedeutung	Konstatierende Bedeutung
Hilde Stern[1]	2; 1 *suchen ich ball*	2; 6 *so müde bin ich.*
Günther Stern[2]	1; 10 *iau miau* (verlangend)	2; 8 *ich klein bin. lacht ĕ mir* (= Eva lacht mir zu)
Eva Stern	1; 7 *pappen ich*	1; 10 *sieh mal ... ich habe* (zu ergänzen: was)
Preyers Sohn[3]	2; 4 *bitte gieb mir brot. geld möcht' ich haben*	später als 2; 9 *ich habe vergessen*
Lindners Sohn[4]	1; 9 *ma* = mein (so reklamiert das Kind sein Eigentum)	2; 1 *sehe ich* (Antwort auf die Frage: siehst Du?)
Gheorgovs 2. Sohn[5]	1; 7 *as as* = *ich ich* [will auf den Stuhl]	1; 9 *as* = ich (Antwort auf die Frage: wer hat das getan?)

Ein strittiger Punkt ist für viele Forscher die Frage, ob von den zur Selbstbezeichnung verfügbaren Fürwörtern das personale oder das possessive ursprünglicher sei. Meist wurde angenommen, dafs das Possessiv früher auftrete, da das Besitzergreifen und Behauptenwollen den kleinen Egoisten so sehr natürlich sei.[6] Meumann bringt diese Chronologie sogar als „sichere Tatsache“. Im Gegensatz dazu verallgemeinert Gheorgov[7] das Umgekehrte und stellt den Vorsprung des Personalpronomens als die „gewöhnliche Regel“ dar; auch er sucht hierfür eine psychologische Begründung, dafs nämlich „das Possessivpronomen aufser der Bezeichnung der Person noch einen schwierigen Beziehungsbegriff, nämlich den des Besitzes mitenthält.“ Wieder hat hier der Intellektualismus irre geleitet. Das Kind, welches *mein* sagt, hat zuerst selbstverständlich nicht den reflektierten Begriff des Eigentums, sondern ein ganz naives Begehren. Übrigens würde Gheorgov sich mit seinem Argument selbst schlagen, denn nicht nur das erste *mein*, sondern auch das erste *ich* ist volitional und drückt einen Anspruch auf die Dinge aus.

---

[1] Dieses Buch S. 47. S. 53.
[2] Dieses Buch S. 91. S. 106.
[3] Preyer S. 334. S. 338. S. 340.
[4] Lindner III S. 44. S. 59.
[5] Gheorgov S. 359. S. 362.
[6] Sigismund S. 95, Rzesnitzek S. 32, Lindner III S. 44, Meumann II, S. 73.
[7] S. 404.

Gerade wegen dieses homogenen Affekt- und Begehrungscharakters des ersten *ich, mein* und — wie auch zugleich hinzugefügt sei — *mir* ist die Prioritätsfrage hier nicht allgemein beantwortbar. Es ist Sache unkontrollierbarer Konstellationen, welches dieser drei Worte vom Kinde zuerst als Ausdruck seiner Begehrungen aufgegriffen wird. Dafs GHEORGOVS Vorwurf, die frühere Notierung des *mein* beruhe auf ungenauer Beobachtung, nicht zutrifft, beweisen unsere Aufzeichnungen über HILDE, nach welchen der richtige Gebrauch des *mein* dem des *ich* um 3 Monate voranging. GÜNTHER verhielt sich wieder umgekehrt; bei unserem dritten Kind, sowie bei AMENT und DEVILLE sind beide Worte fast oder ganz gleichzeitig aufgetreten.

Auch für die Pronomina der zweiten Person gilt der affektive Anfang. Das erste *du* ist, wenn es isoliert auftritt, wenigstens bei deutschen Kindern, wohl nie etwas anderes als eine scherzhafte oder ernsthafte Drohung: *du du du!*[1] Aber auch dort, wo es mit Verben verbunden vorkommt, handelt es sich um einheitliche interjektionale Gebilde, die das Kind im ganzen aufgenommen hat, ohne schon die Möglichkeit zu besitzen, sie anderweitig zu verwerten. Darum tritt es meist invertiert auf (denn die Inversion ist die Stellung des Ausrufs) und ferner, wenigstens im Deutschen, als verstümmeltes Anhängsel, z. B.: *gēste weg! hier hasten taler! sieste wohl! hörste!* (Hilde 2; 6[2], Günther schon 1; 2½)[3]; französisch: *ata-tu?* (entends-tu? DEVILLES Tochter 1; 7).[4]

Der korrekte Gebrauch des Pronomens der zweiten Person stöfst dann noch auf die weitere Schwierigkeit, dafs die relative Bedeutung nicht leicht erfafsbar ist. Daher kommt es, dafs das Kind zeitweise du und dein nachahmend auch für seine eigene Person gebraucht, weil andere zu ihm in diesem Sinne sprechen.

Von den mannigfachen uns bekannten Beispielen greifen wir nur die folgenden heraus: AMENTS Nichte nannte ihre Photographie 1; 9: *du*, in Nachahmung des oft gehörten „Das bist du". LINDNERS Sohn sagte 1; 10—11: *dein kleid, deine strümpfe,* zu seinen eigenen Sachen; und Hilde verwechselte noch 2; 6 gelegentlich die Pronomina, vgl. S. 54.[5]

---

[1] Näheres hierüber im Kapitel „Lallwörter".

[2] Dieses Buch S. 54. [3] S. 88. [4] II, S. 39.

[5] Auch die umgekehrte Verwechslung scheint vorzukommen. So

Die übrigen Pronomina scheinen uns keine Entwicklungsphänomene von allgemeinerem psychologischen Interesse zu bieten. Über ihre Auftrittszeit bei unseren Kindern vergleiche man die Sprachgeschichte.

6. Präpositionen.

Eine der am spätesten auftretenden Wortklassen ist die der Präpositionen. Die ersten Beispiele werden fast nie vor Abschlufs des 2. Jahres, zuweilen mit $2^1/_2$ Jahren und später notiert. (Hilde 2; 6[1], Günther 2; 6—7[2], Eva um 2; 0. Aments[3] Nichte 2; $11^1/_2$, Tögels[4] Sohn 1; 10, Preyers[5] Sohn 2; 3, Lindners[6] Sohn 2; 1).

Bei unseren drei Kindern machten wir hierbei eine Beobachtung, für welche die Literatur kein Analogon bietet. Wenn das Kind erst einmal begonnen hat, Beziehungen durch Präpositionen auszudrücken, wächst sein Verlangen nach einer derartigen Ausdrucksweise sehr viel schneller als sein Vorrat an Präpositionen und seine Fähigkeit zur richtigen Differenzierung der darzustellenden Verhältnisse. So kommt es, dafs es eine Zeitlang viele präpositionale Ausdrücke auf eine Art Generalnenner bringt, d. h. sich eine Universalpräposition schafft, die mehr oder minder despotisch vorherrscht. Welche Präpositionen von dieser Bevorzugung betroffen werden, hängt vom Zufall ab. So war bei Hilde um 2; 9 das Wort *von*, bei Eva um 2; 2 das Wort *auf* am beliebtesten. Da über Hilde S. 68 zahlreiche Beispiele gebracht sind, beschränken wir uns hier auf Beispiele von Eva: *aufm tasche* = in der Tasche, *will was aufm ohr sagen* = in das Ohr, *aufm mund* = mit dem Mund, *auf spielzimmer* = im Spielzimmer, *auf omama* = bei Grofsmutter. Unser Sohn Günther benutzte zu gleichem Zweck nicht einmal eine wirkliche Präposition, sondern sein Passepartout *ĕ* (vgl. S. 105/6): *ĕ vater* = bei Vater, *ĕ uns* = zu uns, *ĕ himmel* = zum Himmel, *ĕ tisch* = auf den Tisch, *ĕ vase* = in die Vase.

---

zitiert Gheorgov S. 399 einige Fälle, in denen englisch sprechende Kinder statt *you* und *your* die Worte *J, my* und *mine* gebraucht haben.

[1] Dieses Buch S. 56. [2] S. 104.

[3] Ament I S. 171 (das von Ament zuerst zitierte absolute *mit* = ich will mitgehen ist keine Präposition). Der erste wirkliche präpositionale Ausdruck ist: *zu dir.*

[4] Tögel, S. 24. [5] Preyer S. 333. [6] Lindner III S. 59.



Die von den Präpositionen abhängige Kasusbildung ist, wie allbekannt, bis ins Schulalter hin sehr unsicher.

7. Zahlwörter.

Die Zahlwörter treten dem äufseren Anschein nach relativ früh auf; doch verbindet sich erst spät mit ihnen wirklicher Zahlensinn. Der erste Gebrauch ist meist ein rein zufälliger oder ganz mechanischer. So sagte Hilde z. B. *ei schei* = eins zwei, für die Tätigkeit des Laufens, bei der wir öfter „eins, zwei!" kommandiert hatten. Das Nachplappern der niederen Zahlen lernt das Kind ebenso mechanisch, wie so manche unverstandenen Verschen; namentlich jüngere Geschwister eignen sich durch Imitation der älteren sehr früh Fragmente der Zahlenreihe an. So „zählte" unsere Eva mit 2; 0 ziemlich korrekt bis zwölf, natürlich ohne jeden Zahlensinn.

Verschiedene Forscher haben versucht, durch systematisch fortgesetzte Experimente die Assoziation zwischen den einzelnen Zahlwörtern und bestimmten Anzahlen einzuüben. Glücklicherweise setzten die so behandelten Kinder diesen Lektionen einen passiven Widerstand entgegen, so dafs die Untersucher bald gezwungen waren, wegen der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen[1] oder wegen offenbaren Überdrusses[2] des Kindes das Experiment einzustellen. Wie zwecklos ein solches Unternehmen ist, erfuhr Preyer; als sein Knabe endlich zu „zählen" anfing, benutzte er nicht die mühselig eingelernten Zahlwörter, sondern eine viel kindgemäfsere Methode, die sogleich erörtert werden soll.

Die ersten wirklichen Vorbereitungen der Zähltätigkeit bewegen sich ziemlich gleichzeitig um 2; 0 herum in zwei Richtungen. Einmal werden gleichartige Elemente sukzessiv konstatiert, ohne dafs durch eine abschliefsende Summation ein Resultat herauskäme: „Reihung". Das andere Mal wird eine simultane Vielheit gleichartiger Elemente als eine unbestimmte Totalität wahrgenommen und benannt: „Mengenauffassung."

Die Reihungen sind primitiver als das wirkliche Zählen, da das Kind sich mit einem, höchstens zwei Worten begnügt, um die einzelnen Elemente an sich vorüber passieren zu lassen. Mag es sich hierbei um Äpfel oder Bauklötze oder Finger handeln,

[1] Preyer S. 335. [2] Major S. 173.



immer ist das Gemeinsame die sukzessive Wiederkehr gleichartiger Eindrücke; und für diese quantitative Gemeinsamkeit schafft sich das Kind eine gemeinsame Ausdrucksweise. Es „reiht“ nicht Apfel, Apfel, Apfel und Klotz, Klotz, Klotz sondern es sagt *eins, eins, eins* oder *eins, noch eins, noch eins* (PREYERS Sohn für die neun Kegel 2; 5) oder *dei ssei dei dei* (Hilde 1; 9 für Apfelstückchen) oder *hei hei hei* (Günther 2; 4 für Tierbilder). Auch ein wiederholtes *mehr* oder *wieder* kann als Mittel solcher Aufreihungen benutzt werden (HILDE S. 40). Niemals ist konstatiert worden, dafs Kinder auf solche Weise Ungleichartiges aufgereiht hätten. Die Gleichartigkeit ist also eines der elementarsten Erfordernisse des Zählprozesses. Sogar in jenen Fällen, wo das Kind das Objekt selbst benennt, bekundet es durch die Hinzufügung besonderer Reihungswörter — *noch, andere* — dafs sein Interesse auf die sukzessive Gleichartigkeit der Eindrücke gerichtet ist. So zählte Hilde Knöpfe mit den Worten: *top, dasn top, n'ander top* (1; $9^1/_2$ S. 44); und 2; 6 ergriff sie mehrere Puppen hintereinander mit der sonderbaren Bezeichnung: *mehr noch ne puppe.* MAJORS Sohn reihte um 2; 3 gleichartige Dinge durch den Zusatz: *unna* = another aneinander.[1]

Während bei der Reihung die einzelnen Elemente isoliert werden, geht die Mengenauffassung von einem Gesamteindruck aus, in welchem gleichartige Elemente simultan entdeckt werden. So ist die erste Vorstellung einer Anzahl, die das Kind hat, eine unbestimmte. Die Wörter *lauter* und *alle, viele* und *so viele, paar* = ein Paar und andere werden gebraucht. Auch die ersten bestimmten Zahlwörter haben beinahe immer die Bedeutung einer nicht genau auffafsbaren Vielheit. So brauchte Günther 2; 4 die Worte *chei* = zwei und *cheide* = beide für „mehrere“. Sehr oft wird sogar eine ganze Zahlenreihe benutzt, um eine unbestimmte Vielheit zu bezeichnen. Hilde sagte 3; 2 beim Anblick mehrerer Frauen: *ssei, dei, vier tanten*; ähnlich Eva 2; 1 bei Betrachtung zweier Kinder auf einem Bilde: *fünf, sechs, sieben, neun eva.* STUMPFS Sohn[2] brauchte noch um 3; 0: *schiebe, ölf, tölf* (= 7, 11, 12 = sehr viel).

Von diesen beiden Vorbereitungsformen aus führen dann mehrere Zwischenetappen zum eigentlichen Zählen und der Erfassung der bestimmten Anzahl. Die einfache Reihung durch

---

[1] S. 168. [2] S. 13.

identische Worte (*eins, eins, eins* oder ähnlich) wird allmählich ersetzt durch die Anwendung der mechanisch gelernten Zahlwörter, ohne dafs zunächst mit den einzelnen Zahlen die Vorstellung eines Rangplatzes oder gar einer bestimmten Anzahl verbunden wäre. Also auch hier versagt gegenüber dem undifferenzierten Anfangszustand das grammatische Schema der Vollsprache; die ersten Kinderzahlen sind weder Ordnungs- noch Grundzahlen. Um 2; 11 zählte Hilde z. B. eine Reihe von Taschentüchern mit den sonderbaren Zahlwörtern: *ei, ssei, vittel, vittel, dei, vittel.*[1]

Von den bestimmten Zahlen über eins arbeitet sich zunächst die Zwei heraus (bei Hilde um 2; 2); erst sehr langsam folgen die anderen. Hierbei ist es bemerkenswert, dafs der richtige Gebrauch einer Zahl (im Gegensatz zur blofsen Reihung) sich oft nur auf ganz bestimmte Objekte beschränkt, bei anderen dagegen versagt — ein Zeichen, dafs der Abstraktionsprozefs, durch welchen die Quantität von der Qualität losgelöst wird, bei manchen Kindern nur sehr schrittweise vorwärts geht. Die Auswahl dieser der Zählung zugänglichen Objekte scheint wieder eng mit dem affektiv-volitionalen Charakter des Kindes zusammenzuhängen. So versteht Majors[2] Kind 2; 7 den Unterschied zwischen einem und zwei Äpfeln sehr gut und braucht hier auch die Worte richtig; aber bei Objekten von geringerem praktischen Interesse fehlt die Aufmerksamkeitseinstellung auf die Zahl und somit der richtige Gebrauch. Genau dasselbe berichtet Lindner[3] von seinem 2; 10 alten Knaben: dieser gebraucht ebenfalls die *zwei* sehr korrekt für Äpfel, nicht aber, wenn es sich um die Anzahl von Ohren, Augen, Händen, Füfsen usw. handelt.

Auch eine feste Gewohnheit kann bewirken, dafs sich die Zählfähigkeit nur auf bestimmte Objekte konzentriert. Noch von dem 4; 3½ alten Knaben berichtet Friedrich,[4] dafs er auf die Frage des Grofsvaters: „wieviel Finger habe ich?“ antwortete: *das weifs ich nicht, ich kann nur meine finger zählen.* Diesen Mangel an Abstraktionsfähigkeit beim Zählen haben wir bei unseren Kindern nicht beobachtet.

---

[1] Vgl. auch die anderen Beispiele S. 57.
[2] S. 169/170. [3] III, S. 88. [4] S. 30.

Die Zwei bleibt lange Zeit die einzige Zahl, die auch als Anzahl, d. h. als eine Totalität anschaulich erfafst wird. Die höheren Anzahlen erwerben sich die Kinder erst mit der Zeit durch ständiges Zählen; und es kostet sie viele Mühe einzusehen, dafs die letzte Zahl der sukzessiven Reihe zugleich das zusammenfassende Resultat bedeutet. Hierfür gab uns Hilde 3; 7 einen sehr schlagenden Beweis: „Wenn man ihr die 5 Finger hinhält und fragt: wieviel Finger sind das? so sagt sie: *ich will mal zählen,* und zählt richtig von eins bis fünf. Sagt man nun gleich im Anschlufs an die letzte Zahl: „also wieviel Finger sind es?", dann fängt sie wieder von vorn an zu zählen, und so noch mehrmals. Der letzte Finger ist ihr zwar der fünfte, aber die Gesamtheit der Finger bedeutet für sie noch nicht die Summe fünf." Hier ist also die Bedeutung der Ordnungszahl eher ausgeprägt als die der Kardinalzahl. Noch ein Beispiel aus demselben Alter. Hilde zog Perlen auf, abwechselnd eine blaue und zwei weifse. Bei den weifsen sagte sie einmal: *ich habe noch eine genommen und noch eine genommen*; erst auf Befragen der Mutter: „und das sind?" summierte sie: *zwei weifse.* Ähnlich sagte Lindners[1] Sohn 4; 0, als er drei Gegenstände erhalten hatte, an Stelle der ihm längst bekannten Zahl drei: *ich habe einwas und noch einwas und noch einwas bekommen.*

Obwohl, wie die eben genannten Beispiele zeigen, der Bedeutung nach die Ordnungszahlen fast primitiver sind als die Grund- d. h. Anzahlen, ist die sprachliche Form der Ordnungszahlen beim Kinde eine ziemlich späte Erscheinung. Wir notierten bei Hilde das Wort *zweite* (als sie einen Schuh angezogen hatte und den anderen verlangte) 3; 3 und *das dreite* (Bein an einem selbstverfertigten Tonstuhl) 3; 9. Schneider[2] beobachtete schon 2; 4 die Worte: *erste, zweite, dreite.*

8. Konjunktionen.

Die Entwicklung der Konjunktion ist so innig mit der Entwicklung des Satzes, namentlich des Nebensatzes verbunden, dafs wir im wesentlichen auf diese verweisen können, vgl. insbes. S. 190f.

Nur zwei Einzelheiten seien kurz erwähnt. Lindner verzeichnet von einem Kinde (ohne Altersangabe) den paarweisen

[1] III S. 105. [2] S. 165.

Gebrauch einer Konjunktion, der lebhaft an das Lateinische erinnert (aut-aut): ***wir wollen sehen, wer die strümpfe angezogen hat, oder ich oder du.***[1]

An gleicher Stelle berichtet Lindner über den gegensinnigen Gebrauch des ***weil,*** statt obgleich: ***ich habe doch noch bier gekriegt weil ich spaſs gemacht habe.*** (Bedeutung: „ich sollte kein Bier kriegen, weil ....; aber ich habe es doch gekriegt." 4; 6.)

Auf einer ähnlichen lakonischen Verkürzung beruht die Verwechslung, die Günther mit koordinierenden Konjunktionen vornahm: ***ein bauernhaus soll das nicht sein, denn*** (statt sondern) ***ein elektrisches haus***; vgl. S. 114.

---

[1] Lindner II S. 256.

XVI. Kapitel.

Differenzierungen in der kindlichen Sprachentwicklung.

Wenn die bisherigen Kapitel eine Reihe von Gesetzmäſsigkeiten in den Hauptzügen der Sprachentwicklung nachzuweisen vermochten, so darf man doch andererseits nicht übersehen, daſs trotz dieser Gesetzmäſsigkeiten die Differenzierungen nach Grad und Art ungemein mannigfache sind. Hierbei sollen, wie bei der Gesamtanlage des Buches überhaupt, die pathologischen Abweichungen, die durch Fehler der Sprachorgane oder durch intellektuelle Defekte herbeigeführt werden, beiseite bleiben. Wir beschränken uns darauf, einige besonders wirksame Bedingungen zu erörtern, die innerhalb der Normalitätsbreite die Sprachentwicklung differentiell beeinflussen.

Unterscheiden können sich sprachliche Entwicklungsphänomene zunächst in quantitativer Hinsicht: bezüglich des Anfangstermins der Sprache haben wir schon früher die groſsen Variationen erörtert[1]; gleiches gilt vom Tempo des Sprachfortschritts in den ersten Lebensjahren, wie unter anderem aus den Wortschätzen verschiedener Kinder hervorgeht.[2] Sodann bestehen qualitative Differenzen: sie betreffen die gröſsere oder geringere Korrektheit der lautlichen, formalen und syntaktischen Aneignung der Vollsprache, den Anteil der Spontaneität, die intellektuelle Verarbeitung des dargebotenen Materiales usw.

Für die Kausalfrage dieser Differenzierungen kommen, ebenso wie für das allgemeine Kausalproblem der Kindersprache, äuſsere und innere Bedingungen in Betracht.

---

[1] S. 157. [2] S. 213.

1. Äufsere Bedingungen der Differenzierung.

Eine Hauptbedingung, die soziale Schichtung, ist noch am wenigsten erforscht worden. Alle Kinder, welche genauer beobachtet wurden, stammen aus dem gebildeten Mittelstand, der von vornherein für eine ungehemmte Entwicklung besonders günstig prädestiniert ist. Wie sich aber Proletarierkinder, Bauernkinder usw. sprachlich entwickeln, darüber liegen wissenschaftliche Beobachtungen nicht vor; das tägliche Leben lehrt uns natürlich sehr eindringlich, dafs solche Kinder häufig hinter Altersgenossen aus besser situierten und gebildeteren Kreisen ganz erheblich zurückstehen, und Volksschullehrer klagen ja oft über die sprachliche Unfertigkeit der Sechsjährigen. Sammelforschungen über die Sprachentwicklung von Kindern aus niederen Kreisen wären sehr erwünscht und aus Volkskindergärten oder Kleinkinderbewahranstalten nicht schwer zu beschaffen, wenn man den Status präsens beim Eintritt und die hieran sich anschliefsende Entwicklung durch zeitweilige „Querschnitte" fixieren würde.

In engem Zusammenhang mit obigen Bedingungen, aber nicht immer mit ihnen zusammenfallend, ist der Einflufs der mehr oder weniger intensiven Beschäftigung mit dem Kinde und der geistigen Nahrung, die man ihm in Spielzeug, Spaziergängen, Bilderbüchern usw. darbietet. Bei Kindern, deren Mütter tagsüber auf Arbeit sind, wird daher die Sprachentwicklung noch langsamer vor sich gehen als bei anderen Proletarierkindern. Auch gibt es in der Literatur einige mehr oder minder beglaubigte Fälle, dafs vernachlässigte oder aus irgendwelchen abnormen Gründen vom Verkehr total abgeschlossene Kinder überhaupt sprachlos blieben, bis die hemmenden Umstände beseitigt wurden.[1]

Ein ebenfalls sehr gewichtiger Faktor für die Schnelligkeit der Sprachentwicklung ist das Vorhandensein von älteren Geschwistern. Die ganze Gemeinsamkeit des Milieus, der Beschäftigung und der Interessen bewirkt, dafs später geborene Kinder die Sprache sozusagen „spielend" übernehmen; zudem ist die Sprache der Geschwister kindgemäfser und kommt daher der Nachahmungstendenz des Sprachnovizen viel mehr entgegen, als die der Erwachsenen. Hierauf hat schon LINDNER[2] hin-

[1] Vgl. WOLFERT S. 176, ferner CASPAR HAUSER u. a. m.

[2] III, S. 62, ferner sagt er S. 82 vom 2; 7 alten Knaben: „Solch entwickelte Sprachformen (*wird das so gemacht oder so?*) hat das Kind in der

gewiesen, der auch die schnellere Sprachentwicklung seines zweiten Kindes darauf zurückführt. Ein deutliches Beispiel für die hierdurch gegebene Verfrühung und Tempobeschleunigung ist die Sprachentwicklung unseres dritten Kindes, das mit zwei Jahren bereits völlig imstande war, an Spiel und Unterhaltung der Geschwister sprachlich teilzunehmen, das Ich gebrauchte, Nebensätze anwandte, mit 2 $^1/_4$ Jahren gar schon nach wann und warum zu fragen begann, passivische Wendungen beherrschte usw. Dafs gerade in bezug auf den Gebrauch des Ich die jüngeren Geschwister eine starke Verfrühung zeigen, ist im vorigen Kapitel nachgewiesen worden.

Selbstverständlich gilt diese Tempobeschleunigung nicht für alle jüngeren Geschwister; eine günstige sprachliche Veranlagung mufs den günstigen Umständen entgegenkommen. Wir haben Zwillinge kennen gelernt, die ebenfalls zwei ältere Geschwister besafsen, aber mit 2 Jahren nur ganz wenige Worte sprachen.

Diese Zwillingskinder interessieren aber hier unter einem anderen Gesichtspunkt. So gering der sprachliche Einflufs ihrer älteren Geschwister war, so grofs war die Einwirkung, welche die beiden gleichaltrigen aufeinander ausübten. In der Tat sind ja auch die Bedingungen für die souveräne Herrschaft gegenseitiger Nachahmung nirgends günstiger als bei Zwillingen. Die Mutter, Frau Lange, beschreibt diese ersten sprachlichen Entwicklungsstadien ihrer Zwillinge folgendermafsen:

Die sprachliche Entwicklung geht mehr als langsam vor sich; erst gegen Ende des 2. Jahres fängt Stephan an, einiges zu reden, während Albrecht (sonst meist das führende Kind) hier der Nachahmende ist. Trotzdem ist A. in der Art, wie er sich ohne Worte verständlich macht, der Ausdrucksvollere. *mama* und *papa* sagen beide mit 1 $^3/_4$ Jahren, vergessen es aber sehr schnell wieder. Selbständig sagt St. zuerst *nein*, beim Anblick der Suppe legt er eine Hand ans Gesicht und sagt *hei* oder *heifs*, ebenso wenn er Feuer im Ofen sieht; A. macht es nach. Auf einen Spielhund sagt St. *beifs*; alles, was er haben will oder sich unrechtmäfsig aneignet, ist *mein*. Er sieht nähen und sagt *näh*, auf die Nadel *te-te* (= stich stich); wenn er seinen Baukasten wünscht, sagt er *bau*; A. ahmt alles nach. Beide bezeichnen gleichzeitig die Puppe mit *puppu*, Buch mit *bu*, die elektrische Bahn mit *puff*, danke mit *da*. St. bezeichnet den Hals mit *ha*, das Auge mit *au*, den Stock mit *tak*, letzteres sagt auch A. Dieser bezeichnet alles, was er zu haben wünscht, mit *ham*, für nehmen sagt er *men*, für mehr, noch eins *ma*. Mit 2 Jahren 1 Monat antwortet A. auf alle mit „wer“

1; 9
2; 0
2; 1

Hauptsache seiner Schwester abgelauscht, von der es in sprachlicher Hinsicht viel mehr zu lernen scheint als von seinen Eltern.“

begonnenen Fragen, die sich sämtlich auf Essen und Trinken beziehen, mit *ich*; St. spricht es bald nach, dieses Wort behalten sie auch in der Folge bei. Beide haben aber noch keine Ahnung von ihren Namen, auch
2; 2 die Namen der Geschwister können sie nicht nennen. Mit 2 Jahren 2 Monaten lernt A. einiges Neue hinzu, was St. dann nachsagt. So bezeichnet er den Teppichklopfer mit *popper;* einmal sagt er ganz deutlich *anziehen*, wiederholt es aber dann nicht mehr. Das Kindermädchen Frieda
2; 3 nennen beide *eia*, Schuhe bezeichnen sie mit *hu*. Ferner bezeichnet A. ein leeres Kuvert mit *bi* (Brief), Kakao mit *tata*, Fleischer mit *fei*, Bild mit *bil*. St. spricht zum Teil diese Worte nach."

Eine weitere äufsere Bedingung, welche die Sprachentwicklung beeinflussen kann, ist ein plötzlicher Wechsel der Umgebung. Die Imitationsfähigkeit des Kindes ist so stark, dafs eine noch so kurze „Expositionszeit" gegenüber einem andersartigen Sprachreiz genügen kann, um Reaktionen beim sprechenlernenden Kinde hervorzurufen. Wer mit Kindern gereist ist, weifs, wie schnell sie sich Elemente und Eigentümlichkeiten der fremden Sprache oder des fremden Dialekts zu eigen machen. Unsere Hilde nahm um 1; 10 von einem neueintretenden, sehr stark schlesisch sprechenden Kindermädchen in wenigen Tagen besonders die Endung *ele* an, die sie nun in allen möglichen und unmöglichen Formen verwandte.[1] Und noch mit fast 7 Jahren war sie für Dialekte so empfänglich, dafs sie schon nach zweitägigem Aufenthalt in Graudenz begann, in bestimmten Redensarten unbewufst den singenden Ton der Westpreufsen zu gebrauchen.

Schärfer tritt diese Empfänglichkeit bei Kindern hervor, die, noch im Spracherwerb stehend, plötzlich in eine total andere Sprachwelt versetzt werden. Über dieses Problem, welches bisher jeder Untersuchung ermangelte, verdanken wir der Freundlichkeit von Herrn Prof. W. Volz, Breslau einiges Material, welches wir anhangsweise am Schlufs des Buches bringen. Der Fall ist wegen der völligen Disparatheit der beiden Sprachen (Malayisch und Deutsch) besonders interessant.

Wie im Falle Volz der späte Beginn des Deutschsprechens ein beschleunigtes Entwicklungstempo im Gefolge hatte, so auch in zwei weiteren Fällen, deren Voraussetzungen allerdings abweichender Natur waren. Es ging nicht eine andere, sondern gar keine Sprachentwicklung voran, infolge äufserer Hemmungen,

[1] s. S. 31.

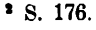
die mit den intellektuellen Fähigkeiten des Kindes nichts zu tun hatten.

Der eine Fall wird durch Helen Keller dargestellt. Wegen des Fehlens optischer und akustischer Eindrücke bestand ihr Mitteilungsvermögen bis zu 7 Jahren in einigen naturhaften Gebärden. Dann gelang es Miſs Sullivan, mit Hilfe des Fingeralphabets den Schlüssel zu ihrer Psyche zu finden, und nun erlernte H. auf diesem Wege die englische Sprache in wenigen Monaten. Ein Vergleich mit der Sprachentwicklung unserer Hilde ergibt, daſs H. K.s Monatsfortschritte etwa den Vierteljahrsfortschritten des normalen Kindes entsprachen.[1]

Den zweiten Fall bildet ein von Sanitätsrat WOLFERT[2] beschriebenes Mädchen, welches, bis zu 2; 6 von den kranken Eltern beinahe völlig vernachlässigt, auſser dem Wort „Schlüssel“ fast nichts sprechen konnte. Dann wurde es in liebevolle Umgebung versetzt und lernte nun vom 2. Januar bis zum 22. März „vollständig sprechen“. Am 22. März soll es gerufen haben: *Hanne, Hanne, ziehe mir Schuhchen an, jetzt kann ich allein laufen.* Hiernach hätte das Kind in 80 Tagen eine Entwicklung durchgemacht, für welche andere normale Kinder etwa die fünffache Zeit brauchen. Erklärlich wird diese Beschleunigung durch zwei Momente. Erstens brachen die so lange gestauten sprachlichen Triebkräfte jetzt, wo die Schleusen geöffnet waren, mit doppelter Gewalt hervor. Zweitens muſs eine direkte Aufspeicherung sprachlicher Gehörseindrücke stattgefunden haben, so daſs schon ein groſses Stück sensorischer Vorarbeit erledigt war und nur noch der motorischen Umsetzung bedurfte, um Sprache zu werden.

Daſs in der Tat ein solch langes L a t e n t b l e i b e n k ö n n e n a u f g e s p e i c h e r t e r S p r a c h r e i z e möglich zu sein scheint, dafür spricht eine weitere Notiz über dasselbe Kind. Es hatte nur die ersten $1^1/_2$ Jahre seines Lebens in Schlesien zugebracht, war dann nach Berlin gekommen und hatte hier nie Gelegenheit, Silesiazismen zu hören. Da soll es im Alter von 5 Jahren plötzlich schlesische Redensarten ausgekramt haben, die auch bei eifrigster Nachforschung auf keinen anderen Ursprung zurückzuführen waren, als auf jene alalische Frühperiode.

[1] Vgl. die Tabelle im Anhang.



[2] S. 176.

Hierzu ist ganz neuerdings ein Parallelfall berichtet worden.[1] Ein 4jähriges Mädchen, das schon einen reichen Sprachschatz besafs, ertaubte, verlor die Sprache vollständig und kam mit 8 Jahren in die Frankenthaler Taubstummenanstalt. Hier lernte es mühselig artikulieren, als wenn es noch nie irgendwelche Laute ausgestofsen hätte. Plötzlich, nach etwa einjährigem Unterricht, tauchten Erinnerungen auf, die somit 5 Jahre latent geblieben waren. „Zuerst zaghaft und über sich selbst erschreckend, infolge der Ermunterung des Lehrers sicherer, freudiger brachte das Mädchen eine ganze Reihe von Dialektwörtern, teils vollständig richtig, teils verstümmelt zur sprachlichen Darstellung. Je gröfser der Anschauungskreis wurde, in dem der Unterricht sich bewegte, je mehr die Sprachbahnen, die längere Zeit in Lethargie gewesen waren, in Tätigkeit traten, desto zahlreicher wurden die Trümmer einer einst weit vorgeschrittenen Dialektsprache. Flick- und Hilfswörter sind total verschwunden, Zeit- und Eigenschaftswörter selten, Dingwörter am besten erhalten.“ — Wie der letzte Satz zeigt, entspricht der Festigkeitsgrad der einzelnen Wortklassen der Reihenfolge des Erlernens. Die am frühesten angeeigneten Substantiva hafteten fester als die spät erworbenen Partikeln und Relationswörter.

2. Innere Bedingungen der Differenzierung. Die innere Hauptbedingung der sprachlichen Differenzierung ist das Geschlecht. Der Satz, den man im gewöhnlichen Leben oft hört: Mädchen lernen früher und schneller sprechen als Knaben, findet auch unter den Forschern mehrere Vertreter,[2] und wird in der Tat durch die Befunde in der überwiegenden Zahl der Fälle bestätigt. Von unseren 3 Kindern haben die beiden Mädchen weit schneller sprechen gelernt als Günther (vgl. die Tabellen des Wortschatztempos von Hilde und Günther S. 213). An der gleichen Stelle sind noch 2 andere Mädchen erwähnt, die mit 2 Jahren 435 bzw. 668 Wörter, und ein Knabe (Major), der im gleichen Alter 143 Wörter hatte. Die Entwicklung von Preyers Sohn ist ebenfalls weit langsamer als etwa die unserer Hilde. In der Familie Lange, in der 1 Mädchen und 3 Knaben sind,

---

[1] Karl Barbier. Ertaubung und Verlust der Sprache. *Zeitschr. f. Kinderforschung* 12 (7), S. 208—215. 1907.

[2] Schultze S. 18, Preyer S. 348, Toischer S. 6.

haben sämtliche Knaben erst mit 2; 0 ihren Sprachanfang gehabt; von dem Mädchen berichtet dagegen die Mutter, „dafs sie bereits mit 1; 8 mehr gesprochen habe, als der ältere Bruder mit 2; 6". Als durchgängiges Gesetz ist diese Differenz freilich nicht aufzustellen; es gibt nicht wenige Knaben, die früh und rasch sprechen lernen, andererseits Mädchen, deren Sprachentwicklung, ohne abnorm zu sein, sehr verspätet und verlangsamt ist. Freilich sind Fälle der letzten Art, wenigstens nach unserer Beobachtung, relativ selten.

Der generelle Grund für diesen Unterschied scheint darin zu liegen, dafs das weibliche Geschlecht gegenüber dem männlichen überhaupt eine beschleunigte Entwicklung in psychischer und physischer Hinsicht durchmacht.[1] Im speziellen wird diese Beschleunigung bei der Sprachentwicklung unterstützt durch die gröfsere Rezeptivität der Mädchen. Sie geben sich mehr den Eindrücken hin, sind imitativ stärker veranlagt als die Knaben, sprechen daher auch früh korrekter und konventioneller als die gleichaltrigen Knaben. Auch gegenüber besonderen Einflüssen der sprachlichen Umgebung, dem Tonfall bestimmter Menschen, dialektischen Eigenarten sind die Mädchen meist anschmiegsamer.

Bei den Knaben beobachtet man dagegen öfters eine gewisse Schwerfälligkeit und Hartnäckigkeit in der Behauptung einmal angeeigneter Elemente, aber auch eine gröfsere Spontaneität in ihrer Verwendung; deshalb scheint für sie die Konvention nicht so mafsgebend zu sein, wie für die Mädchen. Sie handhaben ihr relativ karges Material mit grofser Selbständigkeit und einer gewissen, natürlich ungewollten, Gleichgültigkeit gegen die Beschaffenheit ihrer sprachlichen Produkte. Dies kann bald den Eindruck einer mehr oder minder starken Unbeholfenheit, bald den einer besonderen Originalität machen.

Hierfür sind individuelle Anlageverschiedenheiten bestimmend, die zuweilen zu ganz eigentümlichen Sprachentwicklungen führen. So ist z. B. der Originalitätseinschlag gering bei der Sprache von Preyers Sohn, bei der der Eindruck der Schwerfälligkeit überwiegt. In der Sprachgeschichte Günthers mufsten wir dagegen oft die unbeholfene Originalität betonen, die darin lag, dafs er ein Maximum von geistigem Inhalt mit einem Minimum von

---

[1] Vgl. W. Stern. Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. *Ztschr. f. angew. Psychol.* 1, S. 12.

sprachlicher Neuarbeit zu bewältigen suchte. Dies zeigte sich in seiner souveränen Nichtachtung der lautlichen Korrektheit, an deren Stelle oft das Ökonomieprinzip der generellen Assimilation trat (so vor allem das *h* und *ch* als Anfangslaut in einer sonst nicht bekannten Ausdehnung), in seiner Vorliebe für Universalworte (*bebau* für alle Gegenstände, *ĕ* für alle Partikeln, Präpositionen usw., *mm* für alle Konjunktionen), in seinem Lakonismus, in seinem Widerstreben gegen das Aufgeben der Lallwörter (vgl. S. 93), in seiner oft ganz grotesken Wortstellung und seinen ungewöhnlichen Wendungen. In allen diesen Punkten weicht er typisch, wie unsere Sprachgeschichten zeigen, von seiner Schwester ab.

In noch viel ausgeprägterem Maſse zeigt der Sohn Stumpfs die oben erwähnten Merkmale, so daſs dessen Sprache eine gänzlich von der Norm abweichende, jedem Fremden total unverständliche Beschaffenheit gewann. Auf Grund der Analyse, die uns Stumpf gibt, kann man sie als „petrefizierte Lallsprache" bezeichnen, die zwei Jahre hindurch mit staunenswerter Hartnäckigkeit festgehalten wurde. Sein kleiner Wortschatz bestand zu einem bedeutenden Teil aus natürlichen Symbolen (Interjektionen wie *aja* = schön, *ĕ* = häſslich, Schallnachahmungen wie *schsch* = Eisenbahn, *tap* = Flasche, *tuff* = Zigarre), die ohne weiteres zu konventionellen fixiert wurden, ferner aus wenigen, stark verstümmelten Worten der Umgangssprache und aus einigen nicht weiter ableitbaren Lautkomplexen. Mit diesem Vorrat wirtschaftete er ganz nach eigenem Belieben, indem er die Worte willkürlich aneinander reihte und komplizierte Vorstellungen durch Zusammensetzungen ausdrückte. So nannte er z. B. Messer *wausch-kap* = Fleisch-kaput, Gabel *wausch-hŏpa* = Fleischaufnehmer, Postwagen *hoto-lo* = Pferde-laufen. Stumpf erwähnt, daſs die guten Freunde beim Anhören dieser Sprache um die Intelligenz des Kindes besorgt waren; in Wirklichkeit zeugen diese Zusammensetzungen von einer ebenso selbständigen wie treffsicheren Verstandesarbeit. Eine wie verschwindende Rolle bei diesem Knaben die Nachahmung spielte, kann man daraus ersehen, daſs er gleichsam nur notgedrungen ganz wenige Bausteine mit ihrer Hilfe der Umgangssprache entnahm, im übrigen aber für sie taub blieb. Weder die Fülle des Wortschatzes, noch die Fülle der Flexionen existierte für ihn.

Sie existierte wenigstens nicht für seine eigenen Sprach-

äufserungen, denn Verständnis besafs er für die Sprache seiner Umgebung in vollem Mafse. Aber er weigerte sich um 3; 0 herum ganz bewufst, sie anzunehmen. Hingegen konnte er sich ihr innerlich doch nicht verschliefsen. Wieder finden wir hier die schon oben erwähnte Aufspeicherung sprachlicher Eindrücke in potenziertem Grade; denn schliefslich war die innere Bereitschaft der aufgenommenen konventionellen Sprache so grofs geworden, dafs das Kind um 3; 3 ganz unvermittelt und in ziemlicher Vollkommenheit in ihr zu sprechen begann. Dafs der Knabe die neuen Worte gleich fehlerfrei aussprechen konnte, ist, wie STUMPF hervorhebt, psychologisch bemerkenswert; denn trotz langjähriger sensorischer Vorbereitung hatte doch für diese Lautkomplexe ganz die motorische Übung gefehlt.[1]

---

[1] S. 22. Die Einzelheiten dieser einzig dastehenden Sprachentwicklung müssen im Original nachgelesen werden.

XVII. Kapitel.

Parallelen zwischen der Sprachentwicklung des Individuums und der Gattung.

1. Allgemeines.

Geistige Entwicklung gibt es nicht nur in dem heranreifenden Einzelindividuum, sondern auch in den aufeinanderfolgenden Generationen der Gattung; und es ist eine alte Frage, wie sich diese beiden Entwicklungsreihen zueinander verhalten. Namentlich die positive Behauptung, daſs zwischen ihnen Parallelen bestehen, finden wir oft ausgesprochen, zuweilen sogar zu einem durchgängigen Parallelismus übertrieben. So führt z. B. schon LESSING in seiner Erziehung des Menschengeschlechts die Analogie für die ethisch-religiöse Entwicklung des Kindes und der Menschheit durch. HEGEL wendet seine dialektische Entwicklungsformel gleichmäſsig auf Individuum und Gattung an. Die Herbatianer schufen ihre Kulturstufentheorie, nach welcher das Schulkind einen den drei Kulturzeitaltern (Altertum, Mittelalter, Neuzeit) analogen Fortschrittsprozeſs durchläuft.

Neuerdings knüpft dieser Gedanke meist an die biologische Formulierung an, die er in HÄCKELS „biogenetischem Grundgesetz" erfahren hat. Dieses Gesetz bezieht sich ursprünglich auf die morphologische Embryonalentwicklung, für welche behauptet wird, daſs sie eine abgekürzte Wiederholung der morphologischen Entwicklung der Gattung darstelle; auch die Ausdrücke Ontogenesis und Phylogenesis für die Entwicklung des Individuums und der Gattung stammen aus jener Theorie.

Über die Anwendbarkeit oder Nichtanwendbarkeit dieses Parallelismus auf die Sprachentwicklung gibt es schon eine ganze Literatur, deren Hauptstellen AMENT[1] 1902 in denkens-

[1] AMENT II, S. 79—85.

werter Weise zusammengestellt hat. Viele Forscher beschränken sich freilich nur auf gelegentliche Andeutungen vorhandener Analogien. PREYER[1], COMPAYRÉ[2], OLTUSCEWSKI[3] und andere gehen weiter und betonen den gesetzmäfsigen und grundlegenden Charakter dieser Übereinstimmungen. So STEINTHAL für das Entstehen der Sprache, GUTZMANN für gewisse physiologisch-phonetische Etappen, FRANKE, AMENT, EGGER für einzelne Grundphänomene der Sprachentwicklung überhaupt.

Den entgegengesetzten Standpunkt vertritt WUNDT[4], dem MEUMANN[5] und andere folgen. Nach WUNDT bestehen zwar, namentlich für die Vorstufen des Sprechens und gewisse syntaktische Erscheinungen, Analogien, welche auf dem eigenartigen Funktionieren eines sich entwickelnden Bewufstseins beruhen; aber für den Hauptprozefs, die Wortbildung, könne von einem Parallelismus keine Rede sein.

Bei einer Nachprüfung der Frage wird man gut tun, das HÄCKELsche Wort „biogenetisches Gesetz“ zu vermeiden, da es die auf alle Fälle anfechtbare Behauptung enthält, dafs das Individuum in irgend einer geheimnisvollen Weise zu einer „Rekapitulation“ der gattungsmäfsigen Entwicklungstatsachen angelegt sein solle. Wir wollen vorsichtiger von „genetischen Parallelen“ sprechen, die nur die Tatsache bezeichnen sollen, dafs geistiges Leben, welches in Entwicklung begriffen ist, zu gewissen allgemeingültigen Erscheinungen führt, mag es sich nun am Individuum oder an einer gattungsmäfsigen Einheit abspielen. Dafs in diesem Sinne ein Parallelismus existiert, gibt auch WUNDT zu. Nur über den Umfang seiner Gültigkeit herrscht dann noch Meinungsverschiedenheit, und hierüber kann man von dem heutigen Stande der Kindersprachforschung aus folgendes feststellen: Einerseits ist die Zahl und der Bereich der Übereinstimmungen beträchtlich gröfser, als WUNDT und seine Anhänger meinen; andererseits ist der Parallelismus nirgends ein durchgängiger, sondern überall von starken Disparitäten durchsetzt, die nicht minder beachtet und erklärt werden müssen (was von den Anhängern des „biogenetischen Gesetzes der Sprachentwicklung“ bisher zu wenig geschehen ist).

Bevor wir zu einer Aufzählung der vorhandenen Parallelen

---

[1] PREYER S. 390. [2] COMPAYRÉ, S. 315. [3] OLTUSCEWSKI, S. 39.
[4] WUNDT I, S. 296. [5] MEUMANN II, S. 40.

und Disparitäten gehen, sei die Kausalfrage kurz erörtert. Sie hängt mit dem Kausalproblem der Kindersprache überhaupt, wie wir es im X. Kapitel behandelten, aufs engste zusammen. Der Streit, ob das Sprechen des Kindes durch äufsere oder durch innere Bedingungen bestimmt sei, wurde durch die These zu lösen gesucht, dafs überall eine Konvergenz von äufseren und inneren Bedingungen anzunehmen sei. Dieselben Gesichtspunkte müssen uns auch bei der Parallelfrage leiten. Wäre das kindliche Sprechen wesentlich durch äufsere Bedingungen bestimmt, also durch eine mehr passive Übernahme der Umgangssprache, dann wäre es unverständlich, wie die Sprachentwicklung des Kindes Ähnlichkeit haben sollte mit Sprachperioden, die längst verschwunden sind. In der Tat führt auch Wundt dieses Argument an: die Sprache der Kinder sei eben gar keine „Kindersprache", sondern eine übernommene „Ammensprache". — Steht man dagegen auf dem Standpunkt, der Spontaneität des Kindes eine möglichst grofse Rolle zuzuschreiben, so ist die Konsequenz, dafs die kindliche Sprachentwicklung auf einer immanenten Tendenz geistigen Werdens beruhe und darum mit anderen Erscheinungen übereinstimmen müsse, in welchen sich ebenfalls jene Entwicklungstendenz des Geisteslebens immanent betätigt: mit den phylogenetischen. Vertritt man endlich den Standpunkt der ständigen Konvergenz von Innen und Aufsen, so ergibt sich: Diejenigen Seiten des Sprachprozesses, die aus inneren spontanen Entwicklungstendenzen geistigen Lebens hervorgehen, können ontogenetisch und phylogenetisch Parallelen zeigen; diejenigen Seiten, welche durch Aufseneinflüsse bestimmt werden, müssen Disparitäten zeigen. Denn das Kind, welches in einem Milieu mit hoch entwickelter Kultursprache aufwächst, steht unter ganz anderen äufseren Bedingungen als der sprachschaffende Mensch, in dessen Milieu sein gerade erreichter Sprachstatus der jeweilig höchste überhaupt ist. Damit ist ein heuristisches Prinzip gewonnen für die richtige Durchführung und Würdigung der sprachgenetischen Vergleichung zwischen Individuum und Menschheit.

Einem sprachwissenschaftlichen Laien ist es natürlich unmöglich, für die zahllosen Entwicklungstatsachen des kindlichen Sprechens im einzelnen eine Prüfung vorzunehmen, ob sie zu den analogen Gebieten der allgemeinen Sprachentwicklung vor-

wiegend Parallelismus oder Disparität aufweisen; dies mufs dem Linguisten von Fach überlassen bleiben, dem ja in den vorangegangenen Kapiteln das kindersprachliche Material für diese Vergleichung bereitgelegt ist; wir beschränken uns hier auf die Hervorhebung einiger Hauptpunkte.

Die zu beobachtenden Parallelen kann man unterscheiden in einfache Parallelen und Parallelreihen; jene beziehen sich auf isolierte sprachliche Tatsachen; diese auf die Analogien in der Sukzession mehrerer Phänomene.

Die einfachen Parallelen bestehen meist darin, dafs Phänomene, die das Leben der Sprache überall und immer zeigt, in der Kindersprache besonders deutlich und schnell ablaufen; was für die gewöhnliche linguistische Betrachtung sonst meist nur im fertigen und fest gewordenen Resultat zugänglich und in seinen Triebkräften nur künstlich erschliefsbar ist, kann man hier im unmittelbaren Werdeprozefs erhaschen. So geht z. B. der Bedeutungswandel gewöhnlich so langsam vor sich, dafs man nur von Zeit zu Zeit, wie beim Stundenzeiger der Uhr, die bereits fertige Metamorphose feststellen kann. Beim Kinde geschieht Analoges oft von einem Tage zum andern, ja von einer Stunde zur andern: wir sehen die Bewegung der Sprache selbst — wie die des Sekundenzeigers der Uhr. — Ähnliches gilt von den lautlichen Prozessen. All jene Erscheinungen, welche die Linguistik unter den Namen Lautwandel, Elision, Assimilation, Metathesis, Kontamination usw. kennt, zeigt auch die Kindersprache; und sie erlaubt, die hierbei beteiligten Faktoren sensorischer, motorischer, apperzeptiver Art nicht am Phantom, sondern am lebenden Sprachkörper zu studieren.[1] — Das naive Umbilden unverstandener Worte, das zu den Erscheinungen der „Volksetymologie“ führt, hat seine genaue Analogie in den Phänomenen der „Kindesetymologie“.[2] — Endlich sei darauf hingewiesen, wie das Wirken der Analogie, das Entstehen von Ableitungen und Zusammensetzungen beim Kinde eine bald mehr bald weniger starke Ähnlichkeit mit allgemein-sprachlichen Erscheinungen zeigt.[3]

Weit schwieriger wird das Problem dort, wo es sich um das Parallelsetzen chronologischer Reihen handelt, d. h. um die

---

[1] Vgl. Kap. XVIII. Wortverstümmelungen in der Kindersprache.

[2] Vgl. Kap. XXIV.

[3] Vgl. Kap. XXII. u. XXIII.

Feststellung, ob eine für die Kindersprache gültige Etappenfolge auch in gleicher Sukzession für die allgemeine Sprachentwicklung gilt. Hierbei kann man in der Detaillierung und der Sonderung von Phasen verschieden weit gehen. Am gröbsten ist die Zweiteilung, welche die primitive und die entwickelte Sprache gegenüberstellt. Es entstehen dann die Gleichungen: Kindessprache zu Vollsprache wie Sprachen der Naturvölker zu denen der Kulturvölker, oder wie frühe Phasen der Kultursprache zu ihren Entwicklungshöhen. Es wird dann also die Kindersprache in ihrem primitiven und unfertigen Charakter noch als Gesamtheit betrachtet. Sehr viel feiner — aber auch sehr viel weniger sicher — werden die Gleichungen, wenn man die innerhalb der Kindersprache unterscheidbaren Phasen in der allgemeinen Sprachentwicklung wieder zu finden glaubt.

2. Parallelen zwischen dem Kinde und dem Tiere.

Eines der Hauptgebiete, auf dem die Parallelisierung ziemlich übereinstimmend anerkannt ist, wird von den Vorstadien und den ersten Anfängen des Sprechens gebildet. Hierbei kann die phylogenetische Reihe rückwärts sogar noch unter den Menschen hinab verfolgt werden; denn Vorstadien und Uranfänge sprachlicher Äufserungen haben auch die Tiere.[1] Wir tun hier also von der Kindersprachforschung aus einen Blick hinter das alte Geheimnis vom Ursprung der Sprache. Das Kind lehrt uns: die Sprache ist weder vom Himmel gefallen als fertige Gabe, noch Produkt bewufster Erfindung und Überlegung, sondern hervorgegangen aus primitivsten und naturhaftesten Gemüts- und Willensimpulsen, die sich unabhängig von jedem Wissen und jeder Absicht in Bewegungen umsetzen. Ausdrucksbewegungen,

[1] Vgl. hierzu vor allem Wundt I S. 244—259, ferner das freilich nur mit Vorsicht zu benützende Buch: R. L. Garner, Die Sprache der Affen. Deutsch von William Marshall, Dresden 1905. Besonders lehrreich sind die auf die Sprachäufserungen vieler anderer Tiere bezüglichen Anmerkungen Marshalls. — Eine auf jahrzehntelangen Beobachtungen beruhende Untersuchung über den „Ausdruck der Gemütsbewegung bei der Hauskatze" veröffentlicht soeben J. Römer in *„Zeitschr. f. d. Ausbau der Entwicklungslehre"* herausg. von Francé 1 (3), S. 77—86. 1907. — Bei einer Hauskatze konnte R. 15 verschiedene Laute für verschiedene Stimmungen und Affekte feststellen.

lautliche und mimische,[1] bilden die erste Vorstufe des Sprechens wie beim Kind so beim Tier, und aller Wahrscheinlichkeit nach bei den frühesten Stufen der Menscheit.[2] Innerhalb dieser Ausdrucksbewegungen stehen am Anfang die Bekundungen stärkster Unlust; schwächere Unlust vermag zunächst noch ebensowenig wie die Lust die Schwelle der Verlautbarung zu übersteigen. Das neugeborene Kind hat daher nur den Schrei; und bei vielen Tieren beschränken sich die Stimmlaute auf den Ausdruck des Schmerzes, der Angst oder der Wut. Bald aber werden auch die milderen Unlustäufserungen schwellenreif (Wimmern), und es folgen die ersten Symptome der Lust und des Behagens. Sie zeichnen sich — das gilt wiederum für das Kind wie für das Tier — durch eine viel gröfsere Differenziertheit der Laute aus. Diese ist so grofs, dafs hier nicht mehr von einer Zuordnung der verschiedenen Laute zu verschiedenen Stimmungstönen die Rede sein kann. Vielmehr treibt das Individuum jetzt ein selbstzweckliches, unterhaltendes Spiel mit dem Hervorbringen zahlreicher Modulationen: mit dem Lallen des Kindes wäre also das Schmettern, Blöken, Gackern, Grunzen, Zwitschern usw., vor allem aber das Singen der Singvögel in Vergleich zu stellen. Aber gerade an dem letzten Beispiel erkennt man wieder das Auftreten einer Disparität. Bei aller Verwandtschaft zwischen kindlichem Lallen und Vogelgesang besteht der Unterschied, dafs die zwitschernden und singenden Vögel zum Teil geschlechtsreif sind und daher ihre Ausdrucksbewegungen in den Dienst ganz anderer Triebkräfte stellen, als das lallende Kind.

Dagegen finden wieder die anderen Vorbereitungsformen des kindlichen Sprechens ihre Parallelen in vormenschlichen Betätigungen: die Schallnachahmung und das Sprachverständnis.

Die S c h a l l n a c h a h m u n g zeigt das Tier nicht etwa nur gegenüber menschlichen Sprachlauten (Papagei, Star) oder beim Hören von Musik (Kanarienvögel fangen bei Klavierspiel oft

---

[1] Unter anderem will GARNER sogar die Gebärde des Kopfschüttelns beim Affen als natürliches Zeichen der Verneinung beobachtet haben (S. 40).

[2] Eine weitere Parallele hierzu bilden alalische Zustände, die aus pathologischen Gründen andauern: Idioten, ununterrichtete Taubstumme und Taubstummblinde haben als erste Sprachkeime eine Reihe lautlicher und mimischer Ausdrucksbewegungen für ihre Hauptaffekte und Begehrungen.

laut zu schmettern an), sondern auch und vor allem gegenüber seinen Artgenossen. „Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen" — dies Sprichwort hat so sehr recht, daſs junge Singvögel, die durch besondere Verhältnisse keine Gelegenheit haben, Vogelgesang ihrer Art zu hören, überhaupt nicht singen lernen, sondern bei einem unvollkommenen Piepsen stehen bleiben.[1] Für die starke Rolle der lautlichen Nachahmung spricht auch das Vorhandensein von Tierdialekten,[2] ferner die wirksame Nachahmungsfähigkeit der sogenannten Spottvögel, sowie die Beobachtung GARNERS, daſs ein brauner Kapuzineraffe von einem weiſswangigen, mit dem er den Käfig teilte, das Lautzeichen für „Futter" übernommen hatte, das nicht seiner „Sprache" angehörte.[3]

Auch für das Sprachverständnis müssen wir scheiden zwischen jenem, das vom Tier dem Menschen und jenem, das dem Artgenossen entgegengebracht wird. Doch gehört das letztere noch nicht hierher in die „Vorstufen" des Sprechens, denn es setzt ja eben voraus, daſs die Artgenossen schon der Mitteilung, also eines rudimentären Sprechens fähig sind. WOLFERT[4] weist, wie es scheint nicht mit Unrecht, darauf hin, daſs bei dem lautlichen Verkehr zwischen Mensch und Haustier letzteres das „klügere" sei, indem es ein viel differenzierteres Verständnis für die Sprachäuſserungen des Herrn besitze, als dieser für die Lautäuſserungen des Tieres. In der Tat, wenn man bedenkt, welche ungeheure Schwierigkeit es GARNER und RÖMER gekostet hat, nur für eine ganz kleine Reihe von Lauten der Affen bzw. der Katzen die Bedeutungen festzustellen, so muſs man staunen, wie mannigfache, in menschlicher Sprache erteilte, Aufforderungen und Befehle vom Pferde oder vom Hunde verstanden werden. Freilich ist das „Verständnis" kein intellektuelles, sondern entweder ein rein affektives oder ein mechanisiert-assoziatives. Und eben hier ist der Parallelismus zum ersten Sprachverständnis des Kindes ein nahezu vollständiger. Das Tier faſst nicht etwa die in einem menschlichen Aufforderungs-

[1] MARSHALL, GARNERS Buch S. 177/178.

[2] MARSHALL S. 178 sagt: „daſs unsere Singvögel nicht in Deutschland gleichartig singen, wohl aber in engeren Bezirken; sie haben ihre Dialekte so gut wie die Menschen."

[3] S. 26.

[4] S. 176.

satz enthaltenen Vorstellungen auf und verknüpft sie dann selbständig zu einem Ganzen, sondern es vermag entweder den Stimmungsgehalt des Gesprochenen herauszuhören (Zorn, Zärtlichkeit, Ärger, Freude),[1] oder es hat durch häufige Wiederholung gelernt, auf einen bestimmten Lautkomplex mit einer bestimmten Handlung zu reagieren. Die Worte: „apportiere!“ oder „kusch dich!“ spielen daher beim dressierten Hund genau dieselbe Rolle wie die Worte „mach mal patsch, patsch!“ oder „wo hat das Kind die Nase?“ beim $^3/_4$ jährigen Kinde.[2]

Aus allen diesen Vorbereitungsprozessen arbeiten sich beim Kind zu Beginn des zweiten Lebensjahres die Anfänge des Selbstsprechens heraus, und auch für diesen primitiven Sprachbeginn finden wir noch im vormenschlichen Stadium der Phylogenesis Parallelen. Dafs auch Tiere Zeichen verschiedener Art nicht nur

[1] Marshall S. 167/168: „Meine Eltern hatten einen Hund, der jämmerlich zu winseln anfing, wenn man eine Zeit lang in betrübtem und bemitleidendem Tone auf ihn einsprach. Dieselbe Beobachtung habe ich auch bei Kindern gemacht, lange bevor sie richtig zu sprechen anfingen. Waren sie noch so lustig, und ich fing an sie zu bemitleiden, so dauerte es nicht lange und ihr Sonnenschein machte dem Regenwetter Platz.“

[2] Über dieses erste dressurähnliche Sprachverständnis des Kindes vergleiche dieses Buch S. 155. — Voraussetzung für das Sprachverständnis dressierter Tiere ist also nicht ein eigentlich intellektueller Prozefs, sondern nur die Fähigkeit, durch häufige Wiederholung sensomotorische Assoziationen zu bilden, und andererseits auf verschiedene sensorische Reize verschieden motorisch zu reagieren. Über die hierzu nötige Feinheit der sensorischen Unterscheidungsfähigkeit sind wir durch einige Forschungen aus neuester Zeit vorzüglich orientiert. Pfungst hat nachgewiesen, dafs das berühmte Pferd des Herrn von Osten nicht etwa in Wirklichkeit Rechenaufgaben verstehen und ausrechnen konnte, sondern nur die feinen, gänzlich unbewufsten Ausdrucksbewegungen des vor ihm stehenden Fragestellers (Vorbeugen und Zurückbeugen des Kopfes) mit Hufschlägen oder deren Unterlassung zu beantworten gelernt hatte (O. Pfungst: Das Pferd des Herrn von Osten (der kluge Hans), Leipzig 1907). Und Kalischer hat Hunde darauf dressiert, auf bestimmte musikalische Töne (des Harmoniums) nach ihrem Futter zu schnappen, auf andere Töne nicht. Hierbei wurden Unterschiede um eine halbe Tonstufe (also die kleinsten musikalisch angewandten Intervalle) richtig erkannt; wie Verf. sich persönlich überzeugen konnte, reagierte ein Hund z. B. nicht, wenn cis angeschlagen wurde und sein „Futterton“ c war. (Otto Kalischer. Zur Funktion des Schläfenlappens des Grofshirns. Eine neue Hörprüfungsmethode bei Hunden; zugleich ein Beitrag zur Dressur als physiologischer Untersuchungsmethode. Sitzungsbericht der königl. preufs. Akademie der Wissenschaften. Berlin. Physikalisch-mathematische Klasse S. 204—216. 1907.)

als blofse Ausdruksbewegungen, sondern zu Verständigungs- und Mitteilungszwecken hervorbringen, steht aufser Zweifel, und Garner war sogar imstande, für bestimmte Affenarten eine Reihe von „Worten" ihrer Sprache in ihrer Bedeutung festzustellen und phonographisch zu fixieren.

Diese Tiersprache hat eine psychologische Beschaffenheit sehr ähnlich der Sprache des etwa einjährigen Kindes. Beide Formen der Sprachäufserung sind nämlich zu charakterisieren als Gelegenheitssymbole für Affekt- und Begehrungsgegenstände, Gelegenheitssymbole, d. h. Zeichen für vereinzelte Erlebnisinhalte, die für das sprechende Individuum besonders wichtig sind, die aber nicht als die ständigen und festen Namen für jene Erlebnisse erkannt werden. Und diese Erlebnisse sind stets solche des Affekt- und Willenslebens; der kindliche Sprachnovize und das sich äufsernde Tier benennen nicht Dinge, sagen nicht aus, konstatieren nicht, sondern teilen ihre an gewisse Wahrnehmungen geknüpften Erregungen oder Begehrungen mit. Zu den sichersten „Worten" der Affensprache, die Garner fand,[1] gehören Ausdrücke für Futter (genauer für „Futterverlangen" oder „Freude über nahendes Futter"), für „Trinken", für „Liebe", für „Alarm" — man wird bei diesen Bedeutungen unwillkürlich an die urkindlichen Worte *pappen* und *ham, mimi, eia, wehweh* erinnert, die ja auch zu den Hauptbestandteilen der ersten Wortschätze gehören.

Auch darin herrscht zum mindesten eine Ähnlichkeit zwischen Kind und Tier, dafs die ersten Symbole naturhaften Charakter haben, beim Tiere ganz, beim Kinde überwiegend. Beim Tier handelt es sich wohl durchweg um einfache, zu Mitteilungszwecken verwandte Ausdrucksbewegungen. Im ersten Kindeswortschatz finden sich neben solchen auch Onomatopöien und ganz wenige konventionelle Wörter.

Ein grundlegender Unterschied aber besteht nun darin, dafs die eben genannte Stufe für das Kind einen schnell überwundenen Durchgangspunkt, für das Tier aber Endpunkt und Höhe bedeutet. Das Sprechdenken und alles, was dazu gehört: die Einsicht, dafs die Lautsymbole zur dauernden Bezeichnung der Dinge dienen, dafs für jedes Ding ein solcher Name denkbar ist, die Fähigkeit, solche Symbole an das Gemeinsame vieler

[1] S. 61 ff.

Erlebnisse zu knüpfen (Allgemeinbegriffe) und schliefslich auch die Tätigkeiten, Merkmale und Beziehungen der Dinge isoliert zu denken und sprachlich zu fixieren, bleibt dem Tiere immer versagt Hier liegt die unüberbrückbare Kluft zwischen Tier und Mensch, und wir haben die weiteren phylogenetischen Parallelen nur noch innerhalb der Menschheit zu suchen.

3. Sprachanfänge beim Kinde und in der Menschheit.

Das, namentlich in früheren Zeiten so vielfach erörterte Thema vom „Ursprung der Sprache"[1] hatte schon öfters Gelegenheit gegeben, Beobachtungen beim Kinde zu Analogieschlüssen zu benutzen; aber fast immer stützten sich diese Analogien auf willkürlich herausgegriffene Einzelerscheinungen und hatten daher nichts Zwingendes.

Das Altertum hatte gefragt, ob die Sprache *φύσει* oder *θέσει* entstanden sei. Dieser Alternative entspricht ungefähr unsere Scheidung zwischen naturhaften und konventionellen Symbolen.[2] Bestehen die ersten Sprachanfänge aus Lautkomplexen, die Produkte naturhafter Bewegungen sind und daher auch zu ihrer Bedeutung eine natürliche Beziehung haben — oder aus solchen Lautkomplexen, bei welchen die Beziehung zum Sinn erst nachträglich (durch Zufall, Absicht, Lernen, Gewöhnung) gestiftet werden mufs? Die historischen Vollsprachen des Menschen und auch die entwickelteren Stufen der Kindersprache bestehen ganz überwiegend aus konventionellen Symbolen; im Gegensatz dazu aber sind in den Anfängen des kindlichen Sprechens die natürlichen Symbole weitaus in der Majorität. An ihnen lernt das kleine Kind überhaupt erst, dafs Laute etwas bedeuten können und greift sie aus der Fülle der ihm dargebotenen Sprachreize mit besonderer Vorliebe heraus, ja manche schafft es sich sogar selbst. Das Analoge — nur in noch gesteigertem Mafse — müssen wir für die Anfänge der sprechenden Menschheit annehmen. Alles Sprechen beginnt damit, dafs Lautäufserungen, die aus naturhaften Bewegungen hervorgehen und daher eine natürliche

[1] Eine Übersicht und Kritik sämtlicher Theorien gibt Wundt II S. 588 ff. Vgl. ferner aus jüngster Zeit: Hermann Paul, Der Ursprung der Sprache. Vortrag. Beilage zur Münchener Allg. Ztg., 1907, Nr. 13 u. 14.

[2] S. 124 u. 127 dieses Buches.

Beziehung zu ihrer Bedeutung haben, in den Dienst der sozialen Verständigung gestellt werden.

Die kindersprachliche Analyse zeigt weiter, daſs diese primitiven naturhaften Symbole einen zwiefachen Ursprung haben können: die Beziehung zwischen Laut und Bedeutung ist entweder eine „heterogene" oder eine „homogene".[1] Dort ist der Laut die Entladung eines inneren Erlebnisses, hier die Darstellung einer Wahrnehmung. Die Lallwörter und Interjektionen des Kindes (wie *ah, weh, da*) haben, so organisch ihr Zusammenhang mit den zugrundeliegenden Affekten und Stimmungen ist, doch keine Ähnlichkeit mit diesen, während Onomatopöien wie *bums, wauwau, tiktak* unmittelbar Teile des Eindrucks nachbilden, wiederholen.

Sofern nun die sprachphilosophischen Theorien nach Quellen der naturhaften Sprachäuſserungen suchten, haben sie sich fast stets auf eine der beiden Formen beschränkt: die „Naturlaut-Theorie" lieſs die Sprache aus interjektionalen Lautäuſserungen, die „Nachahmungs-Theorie" aus Lautmalereien hervorgegangen sein. Die kindessprachlichen Analogien widerlegen solche Einseitigkeiten. Im Urwortschatz der Kinder spielen Wörter wie *wauwau, puffpuff, pipip, gagack* eine ziemlich ebenso elementare Rolle, wie die Wörter *ah, da, eiei, băbă, wehweh;* und es ist nicht einzusehen, warum dies in ursprachlichen Zeiten nicht ähnlich gewesen sein solle.

Der Hauptanteil wird freilich den „heterogenen" Naturlauten zuzumessen sein; sind sie doch nichts anderes als eine Sondergruppe der so auſserordentlich mannigfaltigen Ausdrucksbewegungen. So wie sich bestimmte Willens- und Gemütserregungen in Bewegungen der Extremitäten- und Gesichtsmuskeln umsetzen, so auch in solche der Sprachmuskeln, wodurch dann bald eine Zuordnung gewisser Laute zu gewissen psychischen Erlebnissen stattfindet. Wir werden im Kap. „Lallwörter"[2] den Bestand dieser Äuſserungsformen beim Kinde und ihre natürliche Lautsymbolik in den Hauptzügen beschreiben und zugleich den Nachweis versuchen, daſs ihre Einwirkung auf den Wortbestand der Vollsprache weiter reicht, als man bisher annahm.

Indessen ist es falsch, mit diesen Lautgebärden, wie es WUNDT tut, den Anfang des menschlichen Sprechens er-

[1] S. 124

[2] Kap. XIX.

schöpfen und die nachahmenden Äufserungen ganz leugnen zu wollen. WUNDT glaubt merkwürdigerweise überhaupt nicht an die Existenz einer direkten naturhaften Schallnachahmung; als natürliche Symbole brauche der Mensch nicht die lautlichen Produkte, sondern die motorischen Akte des Sprechens; und dafs dabei zuweilen Lautkomplexe herauskämen, die den gehörten ähnlich seien, sei gleichsam nur ein zufälliges Nebenerzeugnis. Dieser Meinung stehen die Befunde der Kindersprachforschung (wie sie im Kap. „Schallnachahmung und Onomatopöie"[1] zur Darstellung gelangen werden) entgegen. WUNDTS Erklärung mag in manchen Fällen gelten, in denen der Mensch Bezeichnungen für seine eigenen Bewegungen oder Bewegungsorgane onomatopoetisch schafft (z. B. *pappen* für essen); sie versagt aber überall da, wo fremde Klänge und Geräusche nachgeahmt werden: Hundegebell, Vogelgesang, Wasserrauschen usw. In diesen — weit überwiegenden — Fällen von Onomatopöie liegt eine ganz direkte homogene Lautreaktion auf einen gehörten Laut vor. Dabei ist von Absicht keine Rede; vielmehr ist diese Nachahmungsfähigkeit angeboren, bedarf im Einzelfall nicht einer Erfahrung und Übung (wie die Treffsicherheit der Kinder in der Imitation noch nie zuvor gehörter Geräusche beweist) und wird instinktiv geübt, ohne dafs der Mensch eine Ahnung von den zur Hervorbringung nötigen Bewegungen und den dazugehörigen Bewegungsempfindungen hätte. — Diesen „Nachahmungsinstinkt" wird man somit auch der Urmenschheit zuzuschreiben haben[2]; er wird das Material für die ersten gegenständlichen Bezeichnungen geliefert haben, während die lautlichen Ausdrucksbewegungen die ersten Affekt- und Begehrungsworte lieferten.

Auf die Frage, wie die Menschheit von einigen wenigen natürlichen Symbolen aus zu der ungeheuren Mannigfaltigkeit und zu den so zufälligen Gestalten der entwickelteren Sprache kommen konnte, vermag man die Antwort zum grofsen Teil wieder der kindlichen Sprachentwicklung zu entnehmen. Das Kind beweist zunächst, dafs im naiven Menschen ein absolutes Widerstreben lebt gegen die freie Schaffung konventioneller Wörter (sogenannte „Urschöpfungen", bei denen die

[1] Kap. XX.

[2] Auch PAUL glaubt an die bedeutende Rolle der Lautmalerei in ursprachlichen Zuständen. A. a. O. S. 100.

Beziehung von Klang zu Bedeutung ganz zufällig wäre). Alle Sprach„erfindungen" sind beim Kinde[1] wie bei der Menschheit erst Produkte sehr später, sehr verstandesmäfsiger Entwicklungsepochen und haben meist ganz unwesentliche Bedeutung.[2] Das Kind lehrt aber ferner, wie schnell aus einem ganz geringen Stamme natürlicher Symbole durch Lautänderungen und Bedeutungswandlungen eine vielfache Mannigfaltigkeit konventioneller Wörter werden kann,[3] — so dafs die Annahme des entsprechenden Prozesses in der Menschheit keine prinzipiellen Schwierigkeiten mehr bereitet.

Bei der speziellen Vergleichung der Kindersprache mit der Sprache der Naturvölker oder niederer Kulturepochen hatte bisher der phonetische Gesichtspunkt im Vordergrunde gestanden; insbesondere hat Gutzmann „die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker" vergleichender Betrachtung unterzogen.[4] Er stellt sich hierbei im ganzen auf den Standpunkt Schultzes, dafs die Lautentwicklung dem Prinzip der geringsten physiologischen Anstrengung folge, und versucht die Sprachschwierigkeit der einzelnen Laute durch eine Analyse der beteiligten Muskelbewegungen zu bestimmen. Das Prinzip erklärt manches (z. B. die fast durchgängige Spätheit des *sch*), aber nicht alles; denn es ist sicher nicht von alleiniger und allgemeiner Gültigkeit. Weder das Kind, noch der Naturmensch ist so auf Bequemlichkeit eingestellt, dafs nur die leichtesten Bewegungen

---

[1] Vgl. das später folgende Kap. XXI „Urschöpfungen".

[2] Dies gilt auch von dem Wortbildungsprozefs unserer Tage. Die neuen Worte sind nur zum allergeringsten Teil „Erfindungen" aus dem Nichts; mit Gas, Opodeldok und einigen künstlichen, schnell wieder schwindenden Modeworten wie pschütt und ähnlichen wird die Liste ziemlich erschöpft sein. Dagegen bedient man sich, um das Bedürfnis nach neuen Worten zu befriedigen, wie das Kind, der Onomatopöie (töfftöff für Automobil, tippen für Schreibmaschineschreiben), der Ableitung (Radler, Odol, werten) und der Zusammensetzung (Fernsprecher, Automobil usw.).

[3] Besonders geeignet zu diesen Vergleichungen sind Kinder, bei denen die Nachahmung der Vollsprache eine geringe Rolle spielt, weil hier die naturhaften Lallwörter selbst schnell konventionalisiert werden. Man vergleiche bei Stumpfs Sohn unter vielen anderen Beispielen die Interjektionen *ă* und *aja*, die bald den interjektionalen Sinn verlieren und die Bedeutung häfslich und schön, bzw. schwarz und weifs erhalten.

[4] *Zeitschr. f. pädag. Psychol.* I, S. 1, 1899.

gemacht würden; die Freude, sich motorisch zu entladen, führt vielmehr dazu, dafs — beim Lautieren nicht weniger als beim Zappeln — oft sehr anstrengende und schwere Muskelbewegungen erfolgen. Dazu kommt, dafs bei der Lautauswahl des Kindes ein Moment mitspielt, welches in diesem Mafse sicher nicht für den Naturmenschen gilt: die optische Wahrnehmbarkeit der Lauthervorbringung. Laute, die an wenig oder gar nicht sichtbaren Stellen des Sprachorgans hervorgebracht werden (z. B. hinten am Gaumen) werden vom Kind schwerer nachgemacht, als die so deutlich sichtbaren Lippenbewegungen. Hieraus erklärt sich vor allem die häufige Verspätung der Gutturalen beim Kinde; und wenn auch hier und da in Natursprachen ähnliches beobachtet wird [1], so scheint man doch von einer durchgängigen Parallelität in dieser Beziehung weit entfernt zu sein. Für die Entwicklung einer kleinen Gruppe von Lauten, nämlich aller, bei denen die Zähne unentbehrlich sind, ist die Parallelsetzung zwischen Kind und Naturvolk deswegen nicht möglich, weil beim Kinde deren Entwicklung vorwiegend von dem Prozefs der Zahnung abhängt. Solange ein Kind noch nicht eine gröfsere Anzahl von Vorderzähnen hat, kann es z. B. noch kein normales *t* sprechen.

Überhaupt wird man in phonetischer Hinsicht Übereinstimmungen nicht so sehr bei den Einzellauten, als in der Art ihrer Verbindungen feststellen; und hier sind in der Tat einige für Kind und Naturvolk gleichmäfsig geltende Tendenzen zu nennen, nämlich: 1. die Vermeidung von Konsonantenhäufungen in unmittelbarer Folge — so dafs das einfache Alternieren von Konsonant—Vokal—Konsonant—Vokal die Regel ist; 2. die mehrfache Wiederholung derselben Silben (Reduplikation).

Im übrigen sei bezüglich der Phonetik auf das im dritten Teil folgende Kapitel XVIII „Wortverstümmelungen in der Kindersprache" hingewiesen.

Viel zahlreichere und interessantere Parallelen werden auf dem Gebiet der Sprachbedeutungen, des Wortschatzes und der Syntax nachzuweisen sein.

Für die früheste Kindersprache hatten wir als Hauptmerk-

[1] Nach GUTZMANN S. 36 fehlen die Gutturalen in einigen Südseedialekten und sollen auch auf Samoa erst im letzten Jahrhundert durch Europäer eingeführt worden sein.

mal die Undifferenziertheit hingestellt, welche bewirkt, daſs die grammatischen, logischen und psychologischen Einzelkategorien auf sie nicht anwendbar sind. Es ist uns nicht bekannt, ob der entsprechende Gesichtspunkt in nötigem Umfange bei Beurteilung der primitivsten Sprachformen der Menschheit berücksichtigt worden ist. Und doch wäre dies das einzige Schutzmittel, um nicht intellektualistischen Miſsdeutungen zu verfallen — ganz wie bei der Beurteilung der Kindersprache. Auch die Urform der Sprache überhaupt muſs prägrammatisch, präsyntaktisch und prälogisch gewesen sein. Um nur ein Hauptbeispiel zu erwähnen: Es ist von den Natursprachen zu vermuten, daſs, wie beim Kinde, ihre ersten Wortbedeutungen durchweg undifferenzierte Verschmelzungen von konkret-gegenständlichem und affektiv-volitionalem Sinn, nicht von vornherein Bezeichnungen und Konstatierungen sind. Deshalb ist auch die Einordnung der Worte in eine bestimmte Wortklasse mindestens für die frühesten Sprachstadien hier wie dort unzulässig.

Die ersten Kinderworte hatten wir ferner[1] als bloſse „Gelegenheitssymbole“ bezeichnet; um ein Erlebnis auszudrücken, wird irgend ein Wort, das sich assoziativ einstellt, geäuſsert, gleichgültig, ob es ständig in diesem Sinn gebraucht wird und gebraucht werden kann. Es fehlt eben noch das Bewuſstsein, daſs jedes Wort ein fester Rechenpfennig von bestimmter Währung ist; erst durch ständige Konvergenz mit den anderen Menschen erwirbt sich das Kind die üblichen und bleibenden Wortbedeutungen. Ganz entsprechend nun sagt Paul[2] von den Anfängen der Sprache überhaupt: „Die Wörter waren zunächst Augenblicksschöpfungen, nach Lautgestalt und Bedeutung okkasionell. Damit sie Elemente einer Sprache wurden . . ., muſste noch hinzukommen, daſs sie wiederholt wurden, und zwar von verschiedenen miteinander in Verkehr tretenden Menschen in annähernd gleicher Weise. . . . Was sich behauptete, war eine Auswahl des Lebensfähigsten.“

Der sprunghafte Bedeutungswandel primitiver Sprachzustände kann oft den Anschein erwecken, als ob ein Wort für einen anderen Begriff in bildlichem Sinne gebraucht werde. Deshalb findet man zuweilen den „metaphorischen“ Charakter sowohl

[1] S. 172 u. S. 270.
[2] A. a. O. (*Münch. allg. Ztg.*) S. 107.

der Kindersprache wie der Sprachen von Naturvölkern erwähnt. Beidemale liegt eine analoge Fehldeutung vor; in der Wortnot der ersten Sprachstadien greift der primitive Mensch zu demjenigen Wort, das sich infolge irgend einer Ähnlichkeitsassoziation zufällig darbietet, braucht es aber zur eigentlichen Bezeichnung des Gegenstandes; jede bildmäfsige, gleichnisweise Ausdrucksform liegt ihm noch fern.

Dafs in syntaktischer Hinsicht die Sprache mit Satzworten oder wie es richtiger heifsen sollte, Einwortsätzen anfängt, ist jetzt allgemein zugestanden. Ein wie anschauliches Bild kann man sich nunmehr von dieser primitiven Sprachstruktur machen, da wir das ziemlich langwährende Einwortsatz-Stadium beim Kinde kennen.

Dem frühen Wortschatz des kleinen Kindes und des Naturvolkes ist ferner gemeinsam: die grofse Dürftigkeit, die Auswahl nach den engsten Interessen, die absolute Beschränkung auf das Konkrete, und manches andere, dessen Feststellung den Linguisten überlassen bleiben mufs.

4. Sprachfortschritte beim Kinde und in der Menschheit.

Bezogen sich die bisherigen Feststellungen auf den Status der kindlichen Sprache in den ersten Entwicklungsanfängen, so haben wir schliefslich noch einen Blick auf die Fortschritte zu werfen, welche die Kindersprache im Laufe zweier Jahre macht. Wenn bei diesen Fortschritten gewisse Etappenfolgen mit gewisser Regelmäfsigkeit konstatierbar waren, so können wir diese mit Wahrscheinlichkeit auf die inneren Reifungsbedingungen des kindlichen Seelenlebens zurückführen. Denn die äufseren Bedingungen (die der Umgangssprache) üben ja während dieser ganzen Zeit einen ziemlich konstanten Einflufs aus, können daher nicht Ursache der Wandlung sein. Liegen aber innere Entwicklungsbedingungen vor, so ist, wie oben ausgeführt, für die Hauptzüge ein Parallelismus zur phylogenetischen Entwicklung wahrscheinlich.

Folgen wir hierbei dem Gang der früheren Kapitel, so haben wir mit der syntaktischen Entwicklung zu beginnen. Beim Kinde wie in der Gattung entwickeln sich aus dem Einwortsatz die Formen der Parataxe, und zwar so, dafs sich zunächst die Satzworte zu unverbundenen Ketten aneinander reihen und erst später in Korrelation treten, so dafs mehrgliedrige Hauptsätze

entstehen. Auch diese ordnen sich zunächst wieder zu Satzketten, bis dann einer dieser Sätze dem anderen untergeordnet wird und die Hypotaxe erworben ist. Diese letzte Stufe wird aber von manchen niederen Sprachen überhaupt nicht erreicht. — Zu prüfen wäre, ob zu der beim Kinde beobachteten Tatsache, dafs die Nebensätze zuerst meist nur durch Wortstellung und Betonung kenntlich sind, während die Konjunktion noch fehlt, ebenfalls phyletische Parallelen bestehen.

Für das Tempo der Sprachentwicklung finden wir, dafs beim Kinde Zeiten relativen Stillstandes mit solchen schnellen Fortschritts und Wandels wechseln; analoge Rhythmisationen bietet die Geschichte der Sprache der Menschheit an den verschiedensten Stellen.

Auch für die Wortentwicklung finden sich die Hauptrichtungen, die beim Kinde infolge steigender Intellektualisierung hervortreten, bei der Menschheit wieder. Namentlich wird die fortschreitende Objektivation der Wörter, also der Übergang vom affektiv-volitionalen zum objektiv-konstatierenden Verhalten des näheren zu untersuchen sein, und zwar ebenso für die Sprachentwicklung im ganzen, wie für die Bedeutungsentwicklung einzelner Wörter. Hier entstehen z. B. sprachgeschichtliche Fragen wie die folgenden: Ist der erste Gebrauch des „Ich“, des „Nein“, der Adjektiva und mancher anderer Wörter ursprünglich ein durchweg affektmäfsiger und tritt die aussagende Anwendung erst später ein? Gehen räumliche Ausdrücke stets den zeitlichen voraus? Sind unter den (verbalen und adverbiellen) Ausdrücken für die verschiedenen Zeitphasen diejenigen für Gegenwart und nächste Zukunft früher als diejenigen für die Vergangenheit! Ist der aktivische Gebrauch von Verben durchweg früher als der passivische? usw.

Eine Nachprüfung bisher sehr verbreiteter sprachgeschichtlicher Anschauungen wird durch die Kindersprache hinsichtlich der Entwicklung der Wortklassen bzw. der durch sie vertretenen Kategorien nahegelegt. Oft findet man die Behauptung, dafs die ersten Wörter verbale Bedeutung besessen haben; die Kindersprache lehrt anderes. Aus dem undifferenzierten Urstadium, in dem die Wörter noch prägrammatisch sind, und daher weder rein-verbalen, noch rein-substantivischen, noch rein-interjektionalen Charakter haben, entwickeln sich nacheinander drei intellektuelle Stadien: Im ersten entdeckt das Kind, dafs

die Dinge Namen haben und lernt solche Gegenstandsbezeichnungen teils durch ausdrückliches Fragen, teils durch Nachahmung; im zweiten tritt das Bestreben dazu, die Tätigkeiten, die es selber vollzieht oder andere vollziehen sieht, zu isolieren und selbständig zu benennen; im dritten erobert es sich zu alledem noch die Namen für Merkmale und Beziehungen. Ob sich nicht diese Aufeinanderfolge von „Substanz-“, „Aktion-“, „Relation- Merkmalsstadium“ auch in der Sprachgeschichte nachweisen liefse[1]?

Zweifellos ist dann wieder die Parallele bezüglich der beiden letzten Entwicklungsrichtungen.

Vom Konkreten zum Abstrakten geht der Weg beim Kinde wie in der Menschheit, hier wie dort mit mannigfachen Schwierigkeiten, Zwischenstufen und Rückfällen. Wir lernten beim Kinde auf mehreren Gebieten diese Übergänge kennen: die zwischen den Individual- und den Allgemeinbegriffen stehenden „Pluralbegriffe“, das erste Zählen, das sich noch durchweg an die Aufreihung konkreter Zählobjekte hält und die reine Idee der Anzahl (also der Quantität unabhängig von irgend einer Qualität) noch nicht kennt; die Tendenz, unanschauliche Begriffe (z. B. die seelischen Phänomene) durch anschauliche Surrogate zu ersetzen — zu allen diesen Entwicklungserscheinungen wird der Linguist sicherlich die Analogien in seinem Gebiet finden.

Endlich kennen beide Entwicklungsreihen den Unterschied zwischen dem flexionslosen und dem flektierenden Stadium. Diejenigen Sprachen, die, analog dem ersten Sprachjahre des Kindes, die einzelnen Worte in unbiegsamer Vereinzelung brauchen, gelten allgemein für tiefer stehend gegenüber jenen Sprachen, in welchen jedes Wort Glied einer Gruppe verwandter, durch Umlaut, Ablaut, Vorsilbe, Endsilbe usw. auseinander entstehender Wörter ist. Zu untersuchen wäre hier, ob auch in der allgemeinen Sprachentwicklung das Biegsamwerden der Worte, wenn es einmal auftritt, eine universelle Erscheinung ist d. h. ziemlich gleichzeitig auf alle Flexionsgebiete übergreift — wie es in der Kindersprache der Fall ist — oder ob die einzelnen Flexionsarten: Konjugation, Deklination, Komparation in verschiedenen Entwicklungsepochen auftreten.

---

[1] Die Annahme, daß die substantivischen Wörter früher seien als die verbartigen vertritt auch Wundt: II S. 463.

Dritter Teil.

Zur speziellen Linguistik der Kindersprache.

Im dritten Teile findet eine Reihe von Spezialerscheinungen der Kindersprache gesonderte Besprechung, die im psychologischen Teile nur gestreift werden konnten, aber in linguistischem Interesse eine genauere Darstellung verdienen. Es handelt sich hierbei um die mannigfachen bei der Wortbildung mitspielenden Faktoren.

XVIII. Kapitel.

Wortverstümmlungen in der Kindersprache.

Keine Kindersprache ist von Verstümmlungen ihrer Worte frei. Bei manchen Kindern wird sogar zeitweise fast jedes gesprochene Wort von mehr oder minder grofsen Verunstaltungen betroffen.

Eine Übersicht über den linguistischen Charakter der kindlichen Verstümmlungen ist oft gegeben worden; und zwar beschränkte man sich nicht nur auf die Feststellung einzelner Haupttypen, sondern man suchte bis ins Einzelnste allgemein gültige „Lautgesetze der Kindersprache" zu formulieren, verwandte eine ungeheure Mühe auf die Registrierung der Umwandlungen so ziemlich jedes Lautes in jeden anderen, wobei jede dieser Umwandlungen womöglich mit einem neuen Terminus belegt wurde, suchte dazu die Parallelen aus der allgemeinen Sprachentwicklung aufzuzeigen oder gliederte diese Wandlungsgesetze wieder in eine Reihe von Lautstufen.[1]

Hier ist unseres Erachtens viel überflüssige und vielleicht sogar zweckwidrige Arbeit getan worden. Denn indem man den

[1] Vgl. z. B. Ament I S. 42—58. Franke S. 321—334. Ament spricht von Lautgesetzen, Franke von Lautstufen. Preyer bildet gar für jeden nicht oder falsch gesprochenen Laut einen eigenen Terminus: Sigmatismus, Paralambdacismus usw.



Lautfragen einen so breiten Raum zuwies, rückte man Unwesentlicheres an die Stelle von Wesentlicherem. Und indem man gerade in den lautlichen Detailvorgängen die Hauptparallelen zur allgemeinen Sprachentwicklung suchte, konnte man überhaupt diese Parallelsetzung entwerten. Denn bei der ungeheuren Individualisierung der Lautverstümmlungen in der Kindersprache war es wohl möglich, für viele linguistische Lautgesetze Belege zu finden — aber andererseits lieferte man auch zahlreiches Material, mit dem das Gegenteil bewiesen werden konnte.

Sicherlich bestehen Parallelen, doch sind wir heute meist noch nicht so weit sie festzustellen. Denn vor allem mufs erst einmal die Eigenart der kindlichen Verstümmlungen in grofsen Zügen auf ihre psycho-physiologischen Bedingungen zurückgeführt werden. Dann erst wird der Sprachforscher an eine systematische Vergleichung gehen können.

Zu einem kleinen Teil liegen die Ursachen der Verstümmlungen aufserhalb des Kindes selbst. Denn schon die Art, in der der Erwachsene zum Kinde spricht, ist häufig, — selbst abgesehen von allen dialektischen Eigentümlichkeiten — fehlerhaft; und bei dem starken Nachahmungsdrange des Kindes werden die Fehler ahnungslos mit übernommen und leicht verstärkt. In allen jenen Gegenden, in denen die Endung *er* wie *ă* gesprochen wird, sprechen die Kinder nicht nur *vātă,* und *muttă*, sondern vergröbern dies beim lauten Rufen usw. oft zu *vātā, muttāle.*

Aber die meisten und gröbsten Fehlerquellen sind im Kinde selbst zu suchen. Jedes neu zu erlernende Wort mufs gehört, beachtet, gesprochen und behalten werden. Daraus ergeben sich vier Fehlerquellen: 1. Sensorische Fehler: da die Wahrnehmung des Kindes noch nicht genügend differenziert ist, so gleiten feine Unterschiede im Klange ab; nur das grob Sinnenfällige haftet. 2. Motorische Fehler: die Artikulation und der Bau der Sprachorgane des Kindes ist noch nicht so weit ausgebildet, um gewisse Laute oder Lautverbindungen richtig herauskommen zu lassen. 3. Reproduktive Fehler: die Erinnerungsfähigkeit des Kindes ist der Fülle der Eindrücke nicht gewachsen; daher laufen beim Gebrauch früher gehörter Wörter Erinnerungsfälschungen unter. 4. Apperzeptive Fehler: die Aufmerksamkeit im Kinde bedingt ein verschiedenartiges Verhalten zu den verschiedenen Teilen des gehörten oder selbst zu sprechenden Wortes.

Auf das Zusammenwirken dieser Fehlerquellen sind einige allgemeinste Lauterscheinungen der Kindersprache zurückzuführen, deren Geltung sich über die mannigfachen Verstümmelungsgebiete erstreckt. Sie lassen sich etwa so formulieren:

Vokale sind leichter auffaſsbar, aussprechbar und behaltbar als Konsonanten; also unterliegen sie in geringerem Grade der Verstümmelung.

Innerhalb der Vokale sind a, ä, e und i am leichtesten erzeugbar, daher werden sie am seltensten verstümmelt.

Innerhalb der Konsonanten sind die gutturalen und sch schwerer aussprechbar als die übrigen; daher neigen sie am intensivsten zur Verstümmelung.

Hat der Reiz eine groſse Extensität, so leidet darunter die ihm zuwendbare Aufmerksamkeitsintensität; daher unterliegen umfangreiche Komplexe (lange Sätze oder lange Wörter) mehr der Verstümmelung als kurze.

Hat der Reiz in seinen Teilen verschiedene Intensität, so lösen die betonten Silben stärkere Aufmerksamkeitsenergie aus; deshalb unterliegen sie weniger den Verstümmelungen als unbetonte.

Relativ unabhängig von der Beschaffenheit des äuſseren Reizes ist schlieſslich die letzte Bedingung: die dem Sprachinhalt zugewandte kindliche Aufmerksamkeit eilt im allgemeinen der Aussprache voran. So wie der kindliche Vorstellungsschatz reicher ist als sein Wortschatz, so ist auch die Ablaufsgeschwindigkeit seines Vorstellens schneller als die seines Sprechens. Es strebt im Kinde alles auf das Kernelement des Wortes hin, das daher schon dort in die Artikulation eindringt, wo es noch nicht fällig ist. Ist diesem Drange Genüge getan, so verläuft die Aufmerksamkeit ruhiger und auch die dem Kern folgenden Elemente können sich relativ geltend machen. Infolge dieses psychischen Verhaltens unterliegen die Anfänge der Worte im allgemeinen am meisten, das Ende weniger, und die Mitte am wenigsten der Verstümmelung.

Betrachtet man die Verstümmelungen der Kindersprache unter linguistischem Gesichtspunkte, so zeigen sich alle Formen, die auch die allgemeine Sprachgeschichte kennt: Elision, Lautwandel, Assimilation, Metathesis — freilich zum Teil mit eigentümlichen Modifikationen. Diesen Formen wenden wir uns

nunmehr zu. Die Beispiele stammen, sofern nichts anderes bemerkt ist, von unseren Kindern.

1. Elision.

Der Name „Elision" kann freilich in der Kindersprache irreführend wirken. In der allgemeinen Grammatik wird damit wirklich ein allmähliches Aus- oder Abstofsen eines früher vorhandenen Wortbestandteils gemeint; in der Kindersprache bedeutet sie das Fehlen von etwas noch gar nicht Dagewesenem. Wenn das Kind *put* statt kaput sagt, so hat es sich nicht allmählich von der Silbe „ka" befreit, sondern diese Silbe ist überhaupt noch nicht über die Sprachschwelle gelangt.

In der Tat kann man den Schwellenbegriff für das Kind auch auf das einzelne Wort anwenden. Die verschiedenen Bestandteile des Wortes haben einen verschiedenen Wertigkeitsgrad, infolgedessen sie früher oder später die Sprachschwelle erreichen.

Die Elision kann sich zunächst auf einzelne Laute erstrecken, die dann fast stets in Konsonanten bestehen. Die Worte unseres Sohnes: *uělla* = Kurella, *aët* = Packet sind fast konsonantenlos bei völlig intakten Vokalen. Noch radikaler ist die Weglassung der Konsonanten bei den Worten: *eia* = Neuback (Sigismund), *oia* = Rosa, *aua* = August (Franke), *ăāō* = Kakao (Tögel), *o-i* = cérises, *ia-ia* = Susanne (Deville). Ebenso schrumpft das „grofs" in Grofsmama oft zum blofsen Vokal *o* zusammen.[1]

Am häufigsten werden Anfangs- und Endkonsonanten ausgelassen, sodann solche, die Elemente einer Konsonantenverbindung sind. Denn bei der sensomotorischen Schwierigkeit der Konsonanten ist das Kind lange Zeit nicht imstande über die einfache Wortstruktur Konsonant—Vokal—Konsonant—Vokal usw. hinauszugehen. Nähere Regeln darüber aufzustellen, welcher Bestandteil der jeweilige Konsonantenverbindung in Wegfall komme, wollen wir unterlassen; bald wird der erste, bald der zweite Konsonant der Verbindung von der Elision betroffen. (Das Wort Fleisch z. B. wird von manchen Kindern zu *feisch*, von anderen zu *leisch* vereinfacht.)

---

[1] Der umgekehrte Fall, daß die Vokalisation wegfällt und nur Konsonanten übrig bleiben, ist sehr selten. Beispiele: *ss* = horch [Hilde]; *ss* = biscuit, *ch* = chocalat [Deville].

Elision von A n f a n g s konsonanten: *ată* = Vater, *ing* = Ring, *uppe* = Suppe, *atz* = Knaps, *emd* Hemd.

Elision von E n d konsonanten: *sitze* = sitzen (überhaupt wird das infinitive *n* oft elidiert), *onke* = Onkel, *hā* = Haar, *bäschā* = Bähschaf usw.

Elision des e r s t e n Konsonanten einer Verbindung: *atig* = artig, *fäz* = Schwanz (2 Elisionen), *laue lume* = blaue Blume.

Elision des z w e i t e n Konsonanten einer Verbindung: *fasche tinken* = Flasche trinken; *kasen* = Kasten, *schell* = schnell usw.

Sehr häufig betrifft die Elision aber auch ganze Silben, bald eine, bald mehrere.

Eine A n f a n g s s i l b e ist weggelassen in: *pot* = Kompot, *lein* = allein, *put* = kaput, *müse* = Gemüse, *ĕne* = Hyäne, *hinchen* = Kaninchen. E n d s i l b e n werden infolge des oben geschilderten Aufmerksamkeitsablaufs außerordentlich selten elidiert, wohl nur in mehr als zweisilbigen Wörtern: *hapa* = Papagei, *tannzŏ* = Tannzapfen, *tă̄* = Teelöffel. Dagegen werden am Anfang des Wortes oft m e h r e r e Silben fortgelassen: *hant* = Elefant, *ssell* = Karussel, *ōte* = Wickelkommode. — Daß in einem Worte gerade die betonte Silbe elidiert wird, kommt fast nie vor. Günthers *hapa* = Papagei ist kein Beleg dafür, weil die Mutter immer aus Scherz, um den Kindern das Behalten zu erleichtern, sagte: „das ist kein Mámagei, das ist ein Pápagei." Dagegen gehört hierher das Beispiel von Devilles Tochter *pa* = parti (weggegangen); doch sind hier wahrscheinlich auch besondere Gründe wirksam gewesen.[1]

2. L a u t w a n d e l.

Unter Lautwandel verstehen wir den Ersatz eines bestimmten Lautes durch einen anderen auf Grund einer zwischen ihnen bestehenden Wahlverwandtschaft. Hier ist in bezug auf das Aufstellen von „Gesetzen" gröſste Vorsicht geboten. Denn die Wandlungsmöglichkeiten sind unendlich zahlreich, und jedes Kind überrascht wieder durch neue Ersetzungen. Wie wenig aber hier von allgemeinen Regeln gesprochen werden kann, geht daraus hervor, daſs nicht nur bei verschiedenen Kindern, sondern bei einem und demselben Kinde zwischen zwei Lauten Ersatzvorgänge i n b e i d e n R i c h t u n g e n vorkommen können. So zeigen unsere beiden Kinder zuweilen den Ersatz des *d* durch *t* (Günther: *ōte* = Kommode, *teckel* = Deckel; Hilde: *änte* = Hände, *n'anten* = ein anderer) — aber auch umgekehrt den Ersatz des *t* durch *d* (Günther: *diddi* = Schnitte; Hilde: *dedda* = Bertha, *dalä* = Taler).

[1] Deville, II, S. 13. — Vgl. auch im Kapitel XIX den Abschnitt über fortweisende Lallwörter.



Aufserdem aber kann auf den ersten Blick als Lautwandel erscheinen, was in Wirklichkeit unter andere Kategorien fällt. So wird aus Tante *nante* und aus Lene *nene* nicht etwa, weil einmal das *t* und das andere Mal das *l* die besondere Eignung besitzt, sich in *n* zu verwandeln, sondern weil das in der Mitte des Wortes stehende *n* auf den Anfang assimilierend wirkt; es könnte genau dieselbe Wirkung bei beliebigen anderen Anfangskonsonanten haben. Ferner beruht die Wendung *gezieren* = spazieren nicht auf der speziellen Neigung des *a* sich in *e* zu verwandeln, sondern auf einer „generellen Assimilation“, die beliebige unbetonte Silben gleichmäfsig auf *ĕ* reduziert. Sodann ist *lenke* = Nelke nicht durch den doppelten Lautwandel *l* zu *n* und *n* zu *l* entstanden, sondern durch Umstellung (Metathesis).

Endlich fällt ein Teil der scheinbaren Lautwandlungen dem Dialekt zur Last. Leider ist es ja üblich, die Übersetzung des Kinderwortes durch das schriftsprachliche Wort zu geben und nicht durch die Sprechsprache seiner Umgebung. Und wenn es dann z. B. heifst *gladla* = Kleid (Ament), dann kann der auf den gedruckten Bericht angewiesene Forscher nicht feststellen, inwieweit schon das k dem g ähnlich und das ei dem a ähnlich vorgesprochen worden ist. Möglicherweise liegt hier nur eine quantitative Vergröberung, keine qualitative Verwandlung vor. Bei unseren Kindern wissen wir z. B., dafs manche Verwandlungen des *ē* zu *ā̈* (z. B. *gäste* = gehst du, *läsen* = lesen) einfach auf den schlesischen Dialekt der Dienstboten zurückzuführen sind. Diese Dialekteinflüsse wirken aber nicht nur unmittelbar, sondern auch analogiemäfsig auf Worte, die von der Umgebung dialektfrei gesprochen werden; so sagten unsere Kinder entsprechend obigen Einflüssen auch *tälefon, ālefant, tā* (= Tee).

Scheidet man so alle nur scheinbaren Lautwandlungen, alle nur scheinbaren Regelmäfsigkeiten und die unzähligen singulären Zufallsbildungen aus, so bleiben von Tatsachen allgemeingültigeren Charakters etwa folgende übrig:

A. Vokale unterliegen weit weniger dem Lautwandel als Konsonanten, und wenn sie ihm unterliegen, so ist die Abweichung meist nur eine geringfügige. Wir können drei Hauptrichtungen feststellen:

a) ü wird häufig zu i. (Günther:) *hitze* = Mütze, *ginter* = Günther. — (Hilde:) *isse* = Füfse, *mile* = Mühle, *irze* = Schürze u. a. m. — (Ament:) *slissi* = Schlüssel, *finf* = fünf. — (Idelberger:) *biderbibi* = Brüderchen. —

(Preyer:) *littl* = Schlüssel. — (Tögel:) *mĭde* = Mütze. — (Lindner:) *wimd* = fünf.

b) lange Vokale werden verkürzt. (Hilde:) *mĭtze* = Mieze, *fŭ* = Fufs, *ĭsse* = Füfse, *bŭch* = Buch. — (Günther:) *bŭff* = Fufs. — (Ament:) *bĕs* = böse. — (Tögel:) *wĕdr* = wieder.

c) Für ausfallende Konsonanten wird der vorhergehende kurze Vokal gedehnt, zuweilen sogar zu einem Diphthongen verlängert. (Hilde:) *ām* = Arm, *mōgen* = morgen, *hinnehōfen* = hingeworfen. — (Günther:) *bēze* = Pilze, *pāle* = Perle, *āmel* = Ärmel. — (Preyer:) *hām* = Helm. — (Tögel:) *wām* = warm. — (Deville:) *chèche* = chercher. — Diphthonge: (Tögel): *auwi* = Alwin. — (Preyer:) *baube* = Schwalbe. — (Sigismund:) *moigen* = morgen, *toich* = Storch. — (Günther:) *bai* = Ball.

B. Konsonanten. a) Die Hauptregel scheint hier darin zu bestehen, dafs die schwierigen Gaumenlaute durch die leichteren Zahnlaute ersetzt werden; und zwar tritt gewöhnlich t für k, d für g ein. In der Literatur gibt es zahllose Belege hierfür; wir greifen nur einige heraus:

(Preyer:) *tint* = Kind, *atsel* = Axel, *taffeetanne* = Kaffeekanne. — (Lindner:) *tata* = Kakao. — (Idelberger:) *duter* = guter. — Bei Tögels Kind wird noch 16 Monate nach Anfang des Sprechenlernens im Anlaut durchweg g und k durch d ersetzt: *dot* = Gott, *diesdanne* = Giefskanne usw. — Bei dem Kinde Devilles treten gegen Ende des ersten Sprechjahres die ersten richtigen k-Laute ein; bis dahin sprach es durchweg *tou* für clou, *toti* für coquille usw. — Bei Aments Nichte trat die Ersetzung merkwürdigerweise erst auf, nachdem einige Zeit schon g und k richtig gesprochen waren, wird aber dann fast alleinherrschend. (Vgl. die zahlreichen Beispiele Ament I S. 51—53.)

Dafs es sich hier um eine wirklich vorherrschende Tendenz handelt, geht daraus hervor, dafs die umgekehrte Wandlung so gut wie gar nicht beobachtet wird. Uns ist nur ein Beispiel bei unserem Sohne begegnet: *kür* = tür.[1]

Andererseits aber sind wir auch hier weit entfernt von einem allgemeingültigen Gesetz. Denn bei unseren Kindern gilt es nicht; aufser den drei Beispielen (Günther:) *tlein* = klein, *dlass* = Glas, (Hilde:) *top* = Knopf konnten wir nichts Hierhergehöriges beobachten. Die Kinder sprachen die Gaumenlaute von Anfang an in der überwiegenden Zahl der Fälle richtig, ja Günther zeigte sogar eine besondere Vorliebe für das gutturale *ch* (vgl. S. 291).

[1] Die Beispiele von Lindner *ganke* = danke, *gock* = Stock, *gecke* = Decke sind nicht wirkliche Lautwandlungen, sondern proleptische Assimilationen.

b) Ein besonders vielseitig verwandter Zahnlaut ist das scharfe (stimmlose) *s;* es kann nämlich für alle anderen Zischlaute eintreten: für z, für das weiche (stimmhafte) s, für das weiche ch (wie in horch) und — fast ausnahmslos — für sch, das überhaupt zu den spätest bewältigten Lauten gehört.

Beispiele: ss statt z. (Hilde:) *ssäne* = Zähne, *ssei* = zwei. — (Lindner:) *sswei* = zwei.

ss statt des weichen s. (Hilde:) *nāsse* = Nase, *mīsse* = Gemüse. — (Günther:) *hōsse* = Hose.

ss statt des weichen ch. (Hilde:) *höss* = horch, *milss* = Milch, *gētssen* = Gretchen. — (Günther) *annsen* = Annchen, *diss* = ich, *nissts* = nichts.

ss statt sch. (Hilde:) *ssinken* = Schinken, *slafen* = schlafen. — (Günther:) *ssön* = schön, *tiss* = Tisch, *kōmiss* = komisch. — (Eva:) *ssuĕ* = Schuhe. — (Ament:) *slissi* = Schlüssel. — (Preyer:) *dsön* = schön, *ssōss* = Schofs, *hübss* = hübsch. — (Lindner:) *srocken* = erschrocken, *slagen* = schlagen, *sneiden* = schneiden. — (Tögel:) *fessn* = Fläschchen, *smeckt* = schmeckt. — (Strümpell:) *srecklich* = schrecklich, *ssaden* = Schaden, *ssaf* = Schaf. — (Compayré:) *moussoir* = mouchoir. — (Deville:) *sa* = chat, *sôsé* = chausser.

3. Assimilation.

Die Assimilation oder Anähnelung ist eine der bedeutsamsten Verstümmelungsformen. Auch sie entspricht, wie so vieles in der Kindersprache, einem unbewufsten Ökonomieprinzip, indem das Kind, statt sich immer wieder auf neue und sehr verschiedene Artikulationen einzustellen, durch Wiederholung einer und derselben Artikulation oder durch Hervorbringung einer sehr ähnlichen den Prozefs vereinfacht.

Die Assimilationen sind zunächst einzuteilen in generelle und spezielle.

A. Die generellen werden meist nicht als Assimilationen erkannt, obgleich sie psychologisch zweifellos hierher gehören. Ein Laut (oder ein Lautkomplex) wird so intensiv aufgegriffen, dafs alle möglichen anderen ihm angeähnelt werden.

Die gröfste Rolle scheint in dieser Beziehung der kurze *ă(ĕ)* oder *ă*-Laut als der bequemste und rudimentärste aller Laute überhaupt zu spielen. Die Kinder fallen gleichsam in die Urform aller Lautäufserung, die ja auch aus *ä* oder *a* besteht, zurück. So ist oft beobachtet worden, dafs unbetonte Silben, gleichviel wie sie sich lautlich zusammensetzten, ganz oder fast ganz auf *ä* oder *ĕ* reduziert wurden.

(Ament:) *gelade* = Schokolade, *schnidder* = Schnittlauch. — (Preyer:) *onnĕĕrm* = Sonnenschirm.

Wir beobachten u. a. (Hilde:) *jeike* = Zeitung, *beinene* = Weichnachtsbaum, *wille* = Willi, *wickelemode* — Wickelkommode. — (Günther:) *bebau* = wauwau, *dedaten* = Soldaten, *kekong* = Balkon, *eleicht* = vielleicht.

Aber nicht nur einzelne Silben, sondern ganze Wörter, insbesondere die unbetonten Flick- und Füllwörter der Sprache, wie Artikel, Konjunktionen, Präpositionen erfahren oft die Reduktion auf jenen Urvokal. Hierzu bietet Günthers Sprachgeschichte zahlreiche Belege; man nehme Sätze wie: *ĕ buch ĕheben ĕ hünter ĕ hilde.*[1]

Eine ganz ähnliche Rolle wie hier das *ĕ* spielt bei dem französischen Kinde Devilles das *ă*, und zwar ebenfalls als Assimilationsziel sowohl für unbetonte Silben, wie für unbetonte Worte. Beispiele für Silbenersatz durch *ă*:[2] *mamoné* = portemonnaie, *dadèl* = hirondelle, *amonu* = revenu, *vavé* = serviette, *adin* = éteindre, *tatô* = couteau usw. — Beispiele für ersetzte Partikeln verschiedenster Art[3]: *a mue a bè* = elle remue la bête, *a bezé a bô* = les souliers sont beaux; *a mou, a tou* = la mouche, elle court usw.

Generelle Assimilationen an andere Laute sind seltener beobachtet; ganz ohne Parallelen in der Literatur scheint uns hierin die monatelang währende despotische Vorherrschaft des *h* und *ch* als Anfangskonsonanten zu sein, die der Sprache unseres Sohnes ein ganz fremdartiges Gepräge gab (*hătă* = Vater, *hĕdel* = Mädel, *chotto* = Lotto, *chasser* = Wasser usw.).[4] Dasselbe Kind besafs zeitweilig noch andere weniger wirksame Assimilationszentren, so *p* für den Anfangslaut von Wörtern,[5] *mm* für Konjunktionen, *gĕ* für Vorsilben.[6]

Von kleinerem Umfang ist eine von Dyroff[7] berichtete generelle Assimilation: für ein Kind von 1; 4 wurde das Wort *haich* (heifs) zum Assimilationszentrum, dem sich *baich* (für Ball), *babaich* (für Pipichen, Vögelchen), *onkaich* (für Onkel), *ampaich* (für Ampel) angliederten.

B. Spezielle Assimilationen nennen wir nun diejenigen, welche gewöhnlich unter dem Gesamtnamen Assimilation

[1] Vgl. S. 102, wo sich auch weitere Beispiele finden.
[2] Entnommen aus den Wortschätzen *Rev. de Ling.* 24, S. 242 ff. u. 300 ff.
[3] *Rev. de Ling.* 24, S. 140, S. 28.
[4] S. 95 ff. [5] S. 91. [6] S. 112. [7] S. 15.

verstanden werden. Ihr Wesen besteht in der Anähnelung eines Lautes an einen in der Nähe befindlichen, der meistens demselben Worte angehört. Die Assimilation ist eine vollständige, wenn der induzierte Laut dem induzierenden völlig gleich gemacht ist (*nante* für Tante); sie ist eine unvollständige, wenn der induzierte Laut dem induzierenden nur angenähert, z. B. demselben Artikulationsgebiet entnommen ist (*nemmel* für Semmel, *pube* für Stube).

Psychologisch wichtiger ist die Scheidung nach der Richtung, in der die Assimilationswirkung verläuft. Entweder nämlich wird ein kommender Laut assimilierend vorweggenommen: „proleptische" oder vorauswirkende Assimilation (*kucker* = Zucker); oder ein vorausgehender Laut wirkt auf einen späteren assimilierend nach: „metaleptische" oder nachwirkende Assimilation (*peipe* = Peitsche).[1 und 2]

Die „Prolepsis" beruht auf der oben geschilderten psychophysischen Bedingung der vorauseilenden Aufmerksamkeit. Die Wortvorstellung läuft schneller ab als die Lautbildung; infolgedessen kommt es zu einer Verwicklung, indem ein in Bereitschaft liegender Laut durchbricht, ehe der Sprechakt bis zu ihm vorgedrungen ist.

Die „Metalepsis" beruht umgekehrt auf einer Beharrungstendenz. Darin hat sie Ähnlichkeit mit der Reduplikation. Sowie bei dieser eine ganze Silbe, welche einmal ausgesprochen ist, sich nicht sofort wieder hemmen läſst, sondern in identischer Weise wiederholt wird, so wirkt bei der Metalepsis die Einstellung

---

[1] Wir vermeiden absichtlich die Ausdrücke, die Wundt und, im Anschluſs an ihn, Meumann verwenden. Sie nennen nämlich die vorwirkende Assimilation „regressiv", weil der induzierende Laut „rückschreitend" auf den vorhergehenden wirkt, und umgekehrt die nachwirkende „progressiv". Indessen scheinen uns diese Worte mehr den linguistischen Effekt als den psychologischen Vorgang korrekt auszudrücken; ja sie können geradezu verwirrend wirken, weil die Vorsilben pro- und re- in umgekehrtem Sinne verteilt sind, wie die Silben pro- und meta- in den, ebenfalls üblichen und psychologisch zutreffenderen Terminis proleptisch und metaleptisch.

[2] Auch „bilaterale" Assimilationen kommen vor, bei denen ein Laut sowohl von vorn, wie von hinten her beeinfluſst wird. So können die vielen Labialen im Worte Badepuppe das vereinzelte d infizieren (Hilde: *babepuppe*); und bei Günther hat die erste und vierte Silbe des Wortes photographieren auch die dritte beeinfluſst: *fotofafieren*.

auf einen einzelnen Laut derart, dafs die eigentlich nötige Umstellung ausbleibt.

Beide Assimilationsformen sind in allen Sprachen vorhanden, aber in sehr verschiedener Verteilung; in primitiven Sprachen scheint die Metalepsis vorzuherrschen, während in den höheren, insbesondere den indogermanischen Sprachen die Prolepsis durchaus überwiegt.

Für die Kindersprache behaupten nun Wundt[1] und Meumann[2], dafs die Metalepsis „fast die allein herrschende" sei, und setzen sie in Beziehung zu dem entsprechenden Charakteristikum der primitiveren Sprachen. Indessen, sie müssen bei Aufstellung dieses Satzes das schon damals vorliegende Material nicht eingehend berücksichtigt haben; denn dann hätte ihnen kaum das starke Überwiegen der Prolepsis entgehen können; und es hätte sich ihnen zugleich der Unterschied aufgedrängt, dafs sich die Metalepsis der primitiven Sprachen fast durchweg auf Vokale, die der Kinder aber auf Konsonanten bezieht. Inzwischen hat sich das Material sehr vermehrt, und wir haben fast die ganze deutsche Kindersprachliteratur sowie die Hauptnummer der französischen (Deville) auf dieses Problem hin durchgeprüft. Das Gesamtergebnis bringt nun zahlenmäfsig zum Ausdruck, wie irrig die Wundt-Meumannsche Behauptung ist. Wir fanden unter 181 Assimilationen 142 (= 78 %) proleptische und nur 39 (= 22 %) metaleptische. Bei keinem Kind überwogen die metaleptischen. Es besteht also eine Parallele zwischen den assimilatorischen Tendenzen, die in der deutschen und französischen Kindersprache und die in der gesamten indogermanischen Sprachentwicklung rege sind. Damit werden auch die psychologischen Erklärungen hinfällig, die Wundt und Meumann für die eigentümliche Abweichung der Kindersprache von der in den indogermanischen Sprachen herrschenden Tendenz zu geben suchen.

Um für alle künftigen Erörterungen über die Assimilationen in der Kindersprache das Material zusammenzustellen, lassen wir die Liste unserer Exzerpte folgen.

---

[1] I S. 301, 438. [2] II S. 38.

Assimilationen.

Hilde Stern.

Prolepsis: ***ala*** = Paula; ***dedda*** = Berta; ***mamau*** = Baum; ***nante*** = Tante; ***nanke*** = danke; ***nanze*** = tanze; ***nemmel***, ***mammel*** = Semmel; ***luppel*** = nuppel; ***dei ssei dei*** = eins, zwei, drei; ***schlell*** = schnell; ***fofa*** = Sofa; ***ejicht*** = Gesicht.

Metalepsis: ***schlüchel*** = Schlüssel; ***hoppeheite*** = Hoppereiter; ***beinene*** = Weihnachtsbaum; ***hinnehöfen*** = hingeworfen.

Günther Stern.

Prolepsis: ***lildä*** = Hilde; ***popopp*** = hophop; ***ditte***, ***diddi*** = Schnitte; ***dadatt*** = tiktak; ***ditz*** = Knips und Blitz; ***honkank*** = Sonntag; ***pampe***, ***mampe*** = Lampe; ***paube*** = Laube; ***maumaum*** = bimbaum; ***puppe*** = Suppe; ***biber*** = Schieber; ***kucker*** = Zucker; ***pube*** = Stube; ***kock*** = Stock; ***popp*** = Kopf; ***pēp*** = Cape; ***jichen*** = Mariechen; ***hīkak*** = Zwieback; ***dedāten*** = Soldaten; ***kekong*** = Balkon.

Metalepsis: ***tante*** = tanzen; ***diddi*** = Schnitte; ***peipe*** = Peitsche; ***zuckerkasse*** = Zuckertasse; ***honkank*** = Sonntag.

Aments Nichte.

Prolepsis: ***gongl*** = Onkel; ***duddi*** = Gutes; ***dādi*** = Kati; ***tinnetinn*** = Christkind; ***fāf*** = brav; ***mummi*** = Blumen; ***säz*** = Katze.

Metalepsis: ***wiwi*** = Willi; ***rori*** = Rosi; ***mardmid*** = Martin; ***dedd*** Stecken; ***dunden*** = getrunken; ***scheuchlich*** = scheufslich; ***mēlschbeich*** = Mehlspeise.

Ament. Andere Kinder.

Prolepsis: ***nene*** = Lene; ***ditz*** = Fritz; ***humburg*** = Homburg.

Stumpfs Felix.

Prolepsis: ***olol***, ***ulul*** = Rudolf; ***schisch*** = Fleisch; ***lül*** = Zügel; ***lal*** = heil.

Metalepsis: ***nkn*** = Onkel.

Sigismund:

Prolepsis: ***bampe*** = Lampe; ***tut*** = gut; ***tatze*** = Katze; ***bafen*** = schlafen; ***tuttav*** = Gustav; ***amum*** = warum; ***attat*** = Berhard.

Metalepsis: ***lautech*** = traurig.

Lindners Tochter.

Prolepsis: ***mimela*** = Kamilla; ***jeich*** = Fleisch; ***hänging*** = Hering; ***maum*** = Baum; ***kaftoffeln*** = Kartoffeln; ***nan-näht*** = angenäht.

Metalepsis: ***wiwi*** = Friedchen; ***vervloren*** = verloren.

Lindners Sohn.

Prolepsis: ***pap*** = Obst (wahrscheinl. v. „Apfel"); ***gock*** = Stock; ***ganke*** = danke; ***winden*** = sieben; ***gecke(l)*** = Decke(l); ***gagack***, ***gigack*** = ticktack.

Metalepsis: ***gack*** = Gasse; ***momb*** = Mond; ***dellet*** = Teller; ***gug*** = gut; ***ballele*** = Pauline.

Preyers Axel.

Prolepsis: ***tut*** = gut; ***daitipf*** = Bleistift; ***nanone*** = Kanone; ***pfaffē*** = Kaffee; ***ziestanne*** = Gießkanne; ***baubē*** Schwalbe; ***tint*** = Kind; ***naninchä*** = Kaninchen; ***manne*** = Pfanne; ***biback*** = Zwieback.

Metalepsis: ***nana*** = Nase; ***mami*** = Marie.

Franke.

Prolepsis: ***bebbe*** = Treppe; ***sisieren*** = frisieren; ***lüssel*** = Schüssel; ***gagagei*** = Papagei; ***kucker*** = Zucker; ***schirschi*** = Kirsche; ***ning*** = Ring.

Metalepsis: ***bamp*** = Bank; ***dante*** = danke; ***klala*** = Klara.

Idelberger (verschiedene Kinder).

Prolepsis: ***böbch*** = Töpfchen; ***gauch*** = Rauch; ***bubf*** = Stube; ***duter*** = guter.

Metalepsis: ***beibif*** = Bleistift; ***wiwi*** = Willi; ***weif*** = Fleisch.

Tögel.

Prolepsis: ***dadīsen*** = Radieschen; ***daitung*** = Zeitung; ***dirtl*** = Gürtel; ***dŏt*** = Gott; ***dalt*** = kalt; ***bibr*** = lieber; ***deldet*** = erkältet; ***dut*** = gut.

Metalepsis: ***bĕbĕ*** = Bemme.

Friedrich.

Prolepsis: ***tzatzerln*** = Spatzerln; ***rare*** = Jahre; ***papí*** = Charpie.

Metalepsis: ***ausschützen*** = ausschütten.

Deville.

Prolepsis: ***taté*** = assiette; ***apapé*** = attraper; ***fafé*** = cafe; ***nana*** = canard; ***nanu*** = canule; ***sasé*** = casser; ***tatu*** = ceinture; ***mamô*** = chameau; ***taté*** = chanter; ***papô*** = chapeau; ***babon*** = charbon; ***fofé*** = chauffer; ***sôsé*** = chausser; ***fafé*** = chemin de fer; ***popo*** = compote; ***alélie*** = Cornélie; ***papô*** = crapaud und drapeau; ***sason*** = croissant; ***monou*** = dépêchous-nous; ***nanu*** = éternu; ***mamé*** = fermer; ***moni*** = fini; ***manè*** = flanelle; ***dadèl*** = hirondelle; ***tété*** = laitier; ***vouve*** = Louvre; ***bubu*** = omnibus; ***toté*** = ôter; ***manié*** = panier; ***mamoné*** = portemonnaie; ***fouf*** = pouf; ***dadi*** = radi; ***tatô*** = rateau; ***dôdô*** = rideau; ***taté*** = saleté; ***vavon*** = savon; ***chéché*** = sécher; ***vavé*** = serviette; ***foif*** = soif; ***nônô*** = tonneau; ***mamé*** = tramway; ***gnognon*** = trognon; ***ta-tu*** = viens-tu; ***meni*** = venir; ***ma mouié*** = pas mouillée; ***vo l'est l'ô man?*** = où est l'autre main?

Metalepsis; ***sasu*** = ceinture; ***chocher*** = chausser; ***taté*** = étrangler; ***fifu*** = fichu.

Die Liste weist auch eine andere Behauptung Meumanns als unzutreffend nach, daſs nämlich „in fast allen Beispielen für regressive Assimilation [Prolepsis] Gutturallaute durch Linguallaute ersetzt werden". Es kommen die mannigfaltigsten Ersetzungen vor; ja Lindners Sohn und unser Sohn Günther zeigen

öfter gerade das Umgekehrte (*gecke* statt Decke, *kucker* statt Zucker usw.); doch darf man auch hieraus keine phonetischen Schlüsse ziehen.

4. Metathesis.

Metathesis ist der Platzwechsel zweier Wortelemente, sei es einzelner Laute, Lautkomplexe oder ganzer Silben.

a) Metathesis einzelner Laute. Entweder wechseln zwei Vokale ihren Silbenplatz:

(Ament:) *deda* = Tante, *ami* = Irma, *biba* = papier.

Oder es tauschen Konsonant und Vokal ihre Plätze:

(Preyer:) *viloa* = Viola, *viloine* = Violine. — (Hilde:) *tschē tschē* = etsch etsch, *brust* = Wurst, *mratra* = Marta, *kala* = Clara. — (Tögel:) *aïla* = Elise. — (Pollock:) *asi* = Alice. — (Deville:) *va* = girafe, *avi* = Larive und olive; *mozi* = moïse, *bo* = robe, *fi* = siffle.

Oder zwei Konsonanten wechseln ihre Stelle:

(Hilde:) *lenke* = Nelke. — (Preyer:) *reiputtse* = Reissuppe. — (Lindner:) *umln* = Ulm. — (Ament:) *mra* = Irma. — (Stumpf:) *laka* = Clara. — (Friedrich:) *tschunde* = Stunde. — (Tracy:) *medniss* = medizine, *bunty* = button. — (Sigismund:) *pot* = Topf. — (Walter B. [nach privater Mitteilung]:) *zucke ku* = gucke zu.

Zuweilen sind die Umstellungen etwas kompliziert:

(Günther:) *gebendlig* = lebendig. — (Preyer:) *grefessen* = gefressen, *kedrenz* = Kredenz.

b) Die Metathesis ganzer Silben ist seltener beobachtet. In der Literatur begegneten uns nur die Beispiele Stumpfs: *taktik* oder *taptip* = tiktak, *pupupah* = piffpaffpuff; und einige zusammengesetzte Worte, deren Bestandteile Umstellungen erfuhren wie *maullöwe* = Löwenmaul, *mill-wind* = windmill. Wir selbst beobachten bei Hilde folgende Beispiele: *katzemitze* statt des oft gebrauchten mitzekatze, *zeigmats* = Malzeit, *bankfufs* = Fufsbank; *alleüber* = überall; *überkopf* = kopfüber (hinfallen).

Das Zustandekommen der Umstellungen beruht auf verschiedenen Bedingungen. Ein Teil ist wohl auf Gedächtnisfälschung zurückzuführen. Ein andrer Teil kommt auf ähnliche Weise zustande wie die proleptischen Assimilationen: durch die vorauseilende Aufmerksamkeit. Doch wenn diese die Vorstellungen dort qualitativ modifizierte, so hier nur lokal. Die sich vordrängende Lautgruppe oder Silbe löscht keine andere aus, sondern schiebt sie nur an eine spätere Stelle. Auf diese Weise sind sicher Worte wie *viloine, lenke, pot* und auch die Silbenverstellungen *alleüber, überkopf* entstanden. Bemerkenswert ist, wie hartnäckig

zuweilen eine solche Verstümmelung sein kann. Das Wort *lenke* statt Nelke hatte sich bei unserer Hilde so festgesetzt, daſs selbst bei scharf artikuliertem Vorsprechen des richtigen Wortes immer wieder das falsche nachgesprochen wurde. Dieser Fehler war noch im Alter von vier Jahren vorhanden.

Ferner muſs man bedenken, daſs die vorgesprochene Sprache ja durchaus nicht immer die Laute eines Wortes in der deutlichen Sukzession folgen läſst, wie sie das Schriftbild des Wortes zeigt, sondern oft mehrere Laute zur teilweisen isochronen Deckung bringt; daraus ergibt sich die Möglichkeit, daſs sich das Kind über die Richtung der Lautfolge irrt. Besonders scheint dies für Zusammensetzungen von *r* mit kurzen Vokalen zu gelten. Bei *ăr* und *ŭr* klingt der Vokal noch, während das *r* geschnarrt wird; daher die Verwechselung von Marta mit *mratra* und Wurst mit *brust*.

Ganz andersartig ist ein letzter Grund beschaffen. Bei solchen Worten, die in mehrfacher Wiederholung vorgesprochen werden, kann die Abgrenzung der rhythmischen Apperzeptionseinheiten beim Kinde anders als beim Vorsprechenden erfolgen. Man versuche einmal, sich bei „tiktak-tiktak-tiktak“ das erste tik als Auftakt vorzustellen, so geht der Rhythmus taktik taktik tak weiter. Oder man spreche mehrmals hintereinander etsch‿etsch‿etsch, so kann man leicht eine Wortfolge, wie sie durch die Bogen dargestellt wird, also tsche tsche heraushören.[1]

Die in der allgemeinen Sprachentwicklung vorkommenden Metathesen werden gewöhnlich auf die von uns an erster Stelle genannte Bedingung der „vorauseilenden Aufmerksamkeit“ zurückgeführt.[2] Doch scheint auch die dritte Bedingung, das teilweise zeitliche Zusammenfallen des *r* mit einem benachbarten Vokal,

---

[1] Die Metathese *tsche‿tsche* wäre dann nur ein Spezialfall der aus dem Französischen bekannten Spracherscheinung der Liaison (Anschleifung) wie in nous‿avons. Wir haben noch zwei andere Fälle dieser Anschleifung bei Hilde beobachtet. Lange Zeit sprach sie das Wort erlauben als *zerlauben*; sie hatte in unseren Wendungen: „Ich will dir's‿erlauben“, hab' ich Dir's‿erlaubt?“ die Wortteilung an falscher Stelle vorgenommen. Das Hotel hieſs lange Zeit *motel*, entstanden aus „im‿Hotel“. — Man könnte daraus den Schluſs ziehen, daſs in der französischen Kinderstube entsprechende Fehler, z. B. *savons-nous* statt avons nous häufig sein müssen; Beobachtungen hierüber sind uns aber nicht bekannt.

[2] Vgl. Paul S. 60. Wundt I. S. 430.



eine grofse Rolle zu spielen; wenigstens gehören die meisten Beispiele für Metathesen dem Typ *mratra* = marta an.

Man vergleiche: angelsächsich: fierst = althochdeutsch: frifst; ags. irnan = ahd.: rinnan; mhd.: bresten = nhd.: bersten; Born = Bronn; brennen neben Bernstein und engl.: burn; Kersten = Christian; lat. repo = serpo; frumentum = ital. formento; pro = frz. pour; gr. *κάρτερος* = *κράτερος*.

5. Kontamination.

Kontaminationen liegen dort vor, wo das Kind zwei Wörter zu einem zusammenschmilzt. Meist sind es Wörter, deren Bedeutungen in naher Beziehung zueinander stehen, so dafs sie in demselben Gedankenzusammenhang miteinander interferieren können. Oft trägt auch Klangähnlichkeit dazu bei, die Verquickung hervorzurufen.

Natürlich spielt sich dieser Prozefs nicht als bewufste Verbindung zweier eben noch isolierter Vorstellungsinhalte ab; vielmehr konvergieren die beiden verwandten Eindrücke schon im Unbewufsten derart, dafs sie als eine selbstverständliche Verschmelzungseinheit über die Schwelle treten.

In der Literatur begegnen uns nur überraschend wenige Kontaminationen; unsere Hilde lieferte dagegen eine ganze Menge Beispiele. Folgende Liste zeigt dies:

Hilde: 1; 10 *lief* = *lies* + *brief*. Monatelang hatte das Kind alles Lesbare mit dem imperativen *lies* bezeichnet; als nun das Wort *brief* über die Sprachschwelle trat, kontaminierte es sich mit dem schon eingeübten Wort *lies*.

2; 1 *elefatz* = *elewant* (Elefant) + *fatz* (Schwanz). Ihren Spielelefanten hatte sie zuweilen — indem sie den Rüssel als Schwanz ansah — *fatz*, zuweilen auch *elewant* genannt; eines Tages bezeichnete sie ihn mit dem Bastardwort.

2; 1 *schückchen* = Schlückchen + Stückchen. Das Wort wird undifferenziert für flüssige und feste Nahrung gebraucht: *schückchen milch* und *schückchen nemmel* (= Semmel). — Es ist übrigens zweifelhaft, ob es sich hier um eine wirkliche Kontamination handelt, da die Möglichkeit nahe liegt, dafs das Kind die beiden Worte überhaupt noch gar nicht akustisch differenziert hatte.

2; 2 *wasen* = *war* + *gewesen*. Namentlich in der Verbindung *ba wasen* = ich war spazieren gewesen.

2; 2 *lumdat* = *lumtumtum* + *soldat*. *lumtumtum* (Verstümmelung unseres lumterumtumtum) sagte sie schon längere Zeit für das Getrommel der Soldaten.

2; 7 *schären* = schälen + Schere. Sie sagte öfters, man solle ihr einen Apfel *schären* und dazu die *schäre* (= Messer) holen. Fraglos wirkte hier einerseits der Klang des Wortes schälen, andererseits die bekannte

scharfe Tätigkeit der Schere zusammen, um ganz unbewufst die Verquickung zu erzeugen.

3; 2 *wellrum* (auch *weilrum*) = weil + warum; das Wort wurde längere Zeit für warum gebraucht.

3; 10½ *kopf über bolz* = kopfüber + kobolds(schiefsen). Als der kleine Bruder beim Laufen den Kopf vorgebeugt hielt, sagte sie: „*der günther geht kopfüber bolz.*"

4; 7½ *übergestern* = übermorgen + vorgestern, gebraucht im Sinne von vorgestern.

Bei Günther sind nur zwei Beispiele beobachtet:

2; 9 *jänkelein* = Jäckchen + Mäntelein.

2; 9½ *eine gedichte* = Gedicht + Geschichte.

In der Literatur finden sich noch folgende Proben.

Manuel Schnitzers[1] Sohn sagte für seine Waffen immer *gewaffen*, ohne je dieses mhd. Wort gehört zu haben. Augenscheinlich liegt hier eine Kontamination von Gewehr und Waffen vor. Ebenso sagte er nicht anders als *schiefstole* für Pistole. Auch dies ist eine Kontamination, die zugleich etymologisierenden Charakter hat: Schiefsgewehr + Pistole.

Der Philologe Schleicher[2] erwähnt zwei Beobachtungen:

blänzen = blenden + glänzen
nütze = Netz + Mütze.

Endlich zitiert Keber (aber wohl meist von älteren, nämlich schulpflichtigen Kindern)[3]:

fellnister = Felleisen + Tornister
lauterlei = lauter + allerlei
überraten = überlegen + beraten
eingebeten = eingeladen + ausgebeten
eingedacht = eingebildet + ausgedacht.[4]

---

[1] Manuel Schnitzer. Erstes Semester, Leipzig, H. Seemanns Nachf. S. 118. Das Buch ist belletristischer Natur; doch bestätigt uns der Verf. brieflich die Realität der gebrachten Sprachproben.

[2] S. 498.

[3] S. 14. 15. 20.

[4] Neben lautlichen Kontaminationen könnte man auch von „begrifflichen" sprechen in solchen Fällen, wo von zwei begrifflich und lautlich sehr nahestehenden Worten das eine mit für die Funktion des anderen gebraucht wird. Beispiele: Günther verquickte 4; 1 die Verben lauern und dauern und sagte etwa: *es hat ja so gelauert, bis wir nach hause kommen.*

XIX. Kapitel.

Lallwörter.

1. Allgemeines.

Zahlreiche Lautkomplexe, die in der Kindersprache als sinnvolle Wörter auftreten, sind schon vorher als Lallaute vorhanden gewesen. Es ist nun die Frage, ob die Verbindung dieser einfachen Lallsilben mit einem bestimmten Sinn rein zufällig und durch konventionelle Symbolisierung von den Erwachsenen vollzogen wird, oder ob im Kinde mitwirkende Tendenzen vorhanden sind, durch welche bestimmte Lallworte an bestimmte Bedeutungen geknüpft werden. Die erste Ansicht vertreten PREYER und SCHULTZE; sie ist aber, sowohl aus kindespsychologischen, wie aus linguistischen Gründen, zu bestreiten.

Die vom Kinde vor jedem Sprachbeginn geäufserten Lallsilben sind, obzwar in gegenständlicher Hinsicht sinnlos, dennoch in emotioneller Hinsicht bereits ausdrucksvoll und dadurch auch für den Erwachsenen eindrucksvoll. Es mufs daher für die Umgebung des Kindes naheliegen, gewisse lallmäfsige Stimmungsäufserungen des Kindes aufzugreifen und die gleichen Silben zu wiederholen, um die Objekte, Personen oder Umstände zu bezeichnen, die jenen Stimmungen entsprechen. Selbstverständlich geht dieser Prozefs nicht immer wieder von neuem in jeder Kinderstube vor sich; vielmehr ist er einzureihen in den Gesamtprozefs der allmählichen Sprachentwicklung. Denn die Kindersprache mufs ja so alt sein, wie die Sprache überhaupt; sie setzt sich daher auch zusammen aus Tradition und Evolution.

Der Nachweis für diese natürliche Symbolik der kindlichen Lallwörter kann aus ihrer grofsen Verbreitung geführt werden. Denn wenn sich zeigt, dafs in den Kindersprachen der verschiedensten Sprachgebiete immer wieder gewisse Lautgruppen

mit gewissen Bedeutungsgruppen verbunden auftreten, so muſs man den Zufall und die bloſse Konvention ausschlieſsen; hier liegen elementare psychomotorische Zusammenhänge vor. Daher wird die folgende Betrachtung auf Belege aus verschiedenartigen Dialekten, Nationalsprachen und Kulturstufen Wert legen müssen.

Entspricht aber diese Rangerhöhung lallmäſsiger Naturlaute zu Vollwörtern von bestimmter Bedeutung einer allgemeinen Tendenz der sich entwickelnden Sprache, so werden wir Analoges auch für die phylogenetische Sprachentwicklung anzunehmen haben. Die schon oft behauptete[1] Lautsymbolik in der ursprünglichen Wortbildung erhält so von der Kindersprache her neue Stützen.

Aber die Beziehung zwischen Kindersprache und Vollsprache tritt hier nicht nur als Parallelismus auf, sondern sogar als reale Wechselwirkung. Einerseits werden gewisse Lallworte des Kindes von der Vollsprache übernommen, stabilisiert und weitergeführt (man denke vor allem an die Lautkomplexe *ma* und *pa*); andererseits werden konventionelle Worte der Vollsprache wegen ihrer zufälligen Lautbildung, die dem kindlichen Verlangen nach natürlicher Symbolik entgegenkommt, vom Kinde aufgegriffen und gleichsam naturalisiert (so „adieu" zu *atta* usw.). Diese letzteren Erscheinungen sind also typische Fälle der früher erörterten „Konvergenz".[2]

Nun ist freilich die natürliche Zusammengehörigkeit bestimmter lallartiger Lautgruppen mit bestimmten Bedeutungsgruppen nicht weniger als absolut; sie darf nicht als eine zwingende, überall und ausnahmslos geltende Gesetzmäſsigkeit, sondern nur als eine v o r w a l t e n d e T e n d e n z verstanden werden. Wenn wir daher auch in einer groſsen Zahl voneinander unabhängiger Fälle gleichgerichtete Wirkungen des menschlichen Symboltriebes werden erkennen können, so werden doch stets Abweichungen und Ausnahmen hiervon zu konstatieren sein, die durch das Sich-Vordrängen anderer Tendenzen bestimmt sind.

Um auch weiterhin nicht Miſsdeutungen hervorzurufen, sei auf den durchaus hypothetischen Charakter unserer etymologischen Ableitungen hingewiesen. Etymologien sind ja stets mehr oder weniger problematischer Natur; indessen meinten wir, an der,

---

[1] In besonderem Maſse von W. v. HUMBOLDT.

[2] S. 123.



im Kindessprechen neu erschlossenen, Quelle von Wortableitungen nicht achtlos vorübergehen zu sollen. Von Fachlinguisten wird in Zukunft diese Quelle vielleicht ausgiebiger benutzt werden können.

Ihrer lautlichen Beschaffenheit nach sind die Lallwörter entweder aus reinen Vokalverbindungen entstanden, oder aus Verbindungen von Vokal und Konsonant. Im letzteren Falle tritt in den Lallwörtern der Konsonant fast immer als einzelner auf; Konsonantenhäufungen fehlen. Reduplikation ist die Regel — gleichsam als Überrest der langen einförmigen Lallmonologe des Kindes.

Wie zum Lallen selbst, so werden auch zu den Lallwörtern vorwiegend diejenigen Konsonanten benutzt, die dem „ersten“ und „zweiten“ Artikulationssystem (der Lippe und den Zähnen) angehören, also die Verbindungen mit *m*, *b*, *p* einerseits, mit *n*, *d*, *t* andererseits. Hinter diesen stehen die gutturalen des „dritten“ Artikulationssystems weit zurück.

Nun aber gliedern sich die natürlichen Bedeutungen dieser Konsonantenverbindungen nicht so sehr nach der Artikulationsstelle, so daſs die labialen eine andere Bedeutungsgruppe bildeten, als die dentalen — sondern viel mehr nach dem Artikulationsmodus: auf der einen Seite stehen die geschlossenen Resonanzlaute *m* und *n*, die bei identischem Sinn mannigfach füreinander eintreten können; auf der anderen Seite die nach auſsen sich entladenden Explosivlaute *p* (*b*) und *t* (*d*), die ihrerseits wiederum trotz der Verschiedenheit der beteiligten Organe häufig zusammengehören.

Die naturhafte Bedeutung dieser Gruppen darf man nun freilich nicht intellektualistisch fassen; sie liegt vielmehr so gut wie ausschlieſslich im Gebiete des Affekts und des Begehrens und wird erst nachträglich vergegenständlicht. Die rein vokalischen Klänge dienen oft dazu, um Lust oder Unlust zu symbolisieren; und von den Konsonantenverbindungen haben die Lallworte mit *m* (*n*) ganz überwiegend den Charakter des „Zentripetalen“, d. h. eines auf das Subjekt zurück gerichteten Strebens. Die Verbindungen mit explosiven Konsonanten sind nicht so einheitlich gefärbt; eine groſse Gruppe von ihnen ist den zentripetalen direkt entgegengesetzt, also „zentrifugal“, nach auſsen

vom Subjekt fort gerichtet; eine weitere Gruppe aber fügt sich diesem Rahmen nicht und bedarf anderer Erklärungsgründe.

2. Reine Vokalverbindungen.

Schon der erste, vor allem Lallen ertönende Schrei, dessen Klang ziemlich übereinstimmend mit *uae uae* wiedergegeben wird, wurde in die Sprache übernommen als „weh!“ („vae!“) — ein Wort, das dann sogar aus einer Interjektion zu einem vollgültigen Substantiv („das Weh“) und zum Bestandteil mannigfacher Zusammensetzungen („Wehklagen“ usw.) geworden ist.

Bei den übrigen „primären Interjektionen“ [1] wie *ah*, *oh*, *au*, *ei*, die alle von Kindern sehr früh geäufsert werden, wird es schwer zu entscheiden sein, ob sie vorher lallmäfsig da waren und vom Erwachsenen erst aufgegriffen wurden, oder nicht. Jedenfalls beweist ihre frühe Verwendung und Beliebtheit, dafs sie als adäquate Stimmungs- und Affektäufserungen empfunden und assimiliert werden.

Die genannten Interjektionen gliedern sich in zwei polare Hauptgruppen: in lustvolle (das *ah* des freudigen Staunens, das *ei* oder *eia* der Liebkosung) und in unlustvolle (das *au* des Schmerzes, das *ă* des Ärgers und der Abwehr). Und hier ist es bemerkenswert, wie dieser Affektgegensatz von einem Kinde zum begrifflichen Gegensatz stabilisiert wurde; Stumpfs Sohn [2] brauchte nämlich die Interjektionen *aja* (= eia) und *ă* lange Zeit im Sinne der Adjektiva gut und schlecht, z. B. *aja hapn*, *ä hapn* (*hapn* = Essen).

Von den oben genannten Interjektionen verdient das *ei!* eine eigene Betrachtung. Es ist am meisten von allen spezifisches Kinderstubenwort; der Erwachsene bedient sich seiner als Freuden- oder Liebkosungsausdruck relativ selten, meist, wenn er zu Kindern im kindlichen Tone spricht. Nun ist jene Interjektion ebenfalls zur Grundlage von Wortbildungen geworden. Statt „ei ei machen“ = streicheln, liebkosen, küssen braucht man in manchen Gegenden Deutschlands das einfache Verb *eien* [3], in

---

[1] So genannt im Gegensatz zu den aus konventionellen Worten entstandenen „sekundären“ Interjektionen, wie: Donnerwetter! achherrjeh! Vgl. Wundt I S. 303.

[2] Stumpf S. 10.

[3] So erwähnt Schneider (S. 157) den Imperativ *eie mal!*

der russischen Kinderstube das Kosewort *pai-pai*,[1] in der österreichischen neben `*aiai* auch *aidl-aidl*.[2] Die Hinzufügung des d findet sich auch anderwärts, so heifst der Koselaut bei Tögel *haidē*,[3] bei Lindner *eidē*.[4]

Dieser Laut aber führt uns zu einer weiteren Etymologie. Es gibt im Gotischen für die Mutter lediglich ein Wort, das gänzlich aus dem Rahmen des sonst allgemein indogermanischen m-Typs (Mama, Mutter) herausfällt und bis vor kurzem jeder Erklärung spottete; es lautet *aiþei* (þ = engl. th). Schoof[5] hat das Wort nun auch im Deutschen gefunden (ahd. *eidi*, mhd. *eide;* sodann dialektisch noch heute in Hessen, Bayern, Thüringen *eide, aide, oide, aidchen* meist für Mutter, zuweilen auch für Vater) und stellt die Vermutung auf, dafs hier der obige Kinderstuben-Koselaut Gevatter gestanden habe. Uns scheint diese Ableitung recht plausibel, zumal da ja auch, wie weiter unten gezeigt wird, Mama und Mutter einen ganz analogen Ursprung haben.

3. Die *m*-(*n*-)Verbindungen.

Die Verbindungen *ma, am, na, an, möm, mem, nen* und ähnliche sind es in erster Linie, die schon beim Lallen eine eigentümliche und zwar „zentripetale" Stimmungsfarbe erhalten, welche dann später ihre Einreihung in den Wortschatz vermittelt. Sie drücken die Beziehung auf die eigene Person, ein An-sich-heran-Ziehen oder In-sich-hineinnehmen-Wollen aus; es sind die Lautgebärden, die etwa der Hand- oder Armgebärde des Greifens und Umfassens entsprechen.

Zu allererst, und zwar schon im dritten Vierteljahr, tritt dieser Charakter der *m*-Verbindungen in der Form der Sehnsucht oder des schmerzlichen Verlangens auf.

So erwähnten wir schon oben (S. 83), dafs unser Sohn die Silben *mamama* zum ersten Male 0; 8 verlauten liefs, als er unpäfslich war, und zwar mit deutlich sehnsüchtigem Tonfall. Von demselben Kinde notierten wir einen Monat später: „Der in einer Krankheit entstandene *mamama*-Laut ertönt häufig, aber immer nur, wenn G. sich nicht ganz zufrieden fühlt: wenn er schlecht sitzt, Hunger hat, die schon gesehene Flasche nicht sofort bekommt usw. Auch das Weggehen der Mutter verursacht öfter den klagenden Laut *mamama*, so dafs es den Eindruck macht, als rufe er die Mutter."

Ähnlich berichtet Dyroff:[6] „*mama* sagt das (10 Monate alte) Kind besonders, wenn es Hilfe braucht." Und von einem anderen Kinde[7]: „Spontanes *mama* vorzugsweise Schmerzlaut." Idelberger[8] berichtet von dem Knaben H. R, (1; 4) den *mama*-Laut als Zeichen übler Laune.

---

[1] Nach privater Mitteilung. [2] Wölfflin S. 264. [3] S. 17.
[4] III S. 100. [5] Schoof S. 19 u. 25.
[6] S. 53. [7] S. 54. [8] S. 276.

Eine Reihe entsprechender Beispiele liegt von englischen Kindern vor. POLLOCK[1] sagt von seiner 12 Monate alten Tochter: „*m m* indicated a want of something". — SULLY[2] erwähnt einen 8 Monate alten Knaben, der gewohnheitsmäfsig die Laute *mama* gebrauchte, wenn er unglücklich war. — Und Mifs SHINN[3] beobachtete bei ihrer Nichte vom Ende des 10. Monats an *mamama*, später *mom-mom-mom* als Winseln des Mifsvergnügens und Ausdruck der Entbehrung; hierbei wird besonders betont, dafs es sich nicht um Nachahmung des vorgesprochenen „mama", sondern um einen spontanen Naturlaut handelte.

Auch bei einem anderen Erlebnis, das im Leben des Kindes eine gewaltige Rolle spielt, beim Essen oder Efsverlangen tönen die *m*-Verbindungen sehr frühe; und das ist wohl verständlich: es sind die Schnapp- und Aufnahmebewegungen selber, die sich zu sprachlichen Formen umgebildet haben. Die Belege hierzu sind ungemein zahlreich.

Hilde liefs 0; 10 1/2, während sie ihre Suppe bekam, die Laute hören: *mamamama*, auch *memememem*. Kurz vor einem Jahr wurde *mama* noch ohne jede Verbindung mit dem Sinne „Mutter" gelallt, am häufigsten beim Suppenessen.

Unsere Tochter Eva begleitete noch mit 1 1/2 Jahren die Kautätigkeit oft mit den Silben *am am* oder *nam nam*.[4]

Aus PREYERS[5] Aufzeichnungen über seinen Sohn entnehmen wir: „Am 69. Tage äufserte das hungrige Kind wiederholt und sehr deutlich *mömm*, *ngo*. „Im 7. Monat sagte es, als es hungrig nach Milch verlangte, vollkommen deutlich *mä ä uä uä*." Am Ende des 1. Lebensjahres wurde „lebhaftes Begehren etwa eines erblickten, aber unerreichbaren Zwiebacks regelmäfsig durch *äna änananana* laut und mit unbeschreiblich verlangendem Ausdruck kundgegeben. Aber auch noch im 23. Monat wurde (neben *mimi* = Milch) *mömö* und *māma* als Nahrungsbegehren von dem ungeduldigen Kinde geäufsert.

Lindners[6] Knabe gebrauchte noch im 18. Monat für alles Trinkbare, besonders die Milch, das Wort *mem* oder *möm*.

Aments Nichte Luise[7] gebrauchte als frühestes sinnvolles Wort *mammam*, und zwar zum ersten Male (kurz vor Vollendung des 1. Jahres) für Brot und Brezelstücke; bald darauf für alle Speisen und Getränke. Erst 7 Monate später tritt neben das Wort *mammam* = Efsbares das Wort *mama* = Mutter.

Ein anderes von AMENT beobachtetes Kind,[8] Erna H. gebrauchte mit einem Jahr 11 Monaten für alle Speisen die Silbe *am*.

Ferner zitiert AMENT[9] aus einem im Jahre 1528 erschienenen Werke

---

[1] S. 393. [2] S. 130. [3] S. 225—227.

[4] Unser Sohn Günther liefs sogar noch mit 4 Jahren gelegentlich dies „tönende Schmatzen" *am am* hören, namentlich beim Apfelessen.

[5] S. 303, 304, 307. [6] LINDNER III S. 36. [7] AMENT I S. 77.

[8] AMENT II S. 40. [9] Ebda.

Austria von Cuspinianus „Wenn die Kinder zu sprechen anfangen, sagen sie, wenn sie Essen verlangen *pepp*, *mem* und tausend solche".

WACKERNAGEL[1]: „Unsere Kinder rufen *memm*, wenn sie zu trinken verlangen".

Nach WÖLFFLIN[2] heifst in der Kindersprache des Baseler Dialekts die Milch und dann alles Trinkbare *memmen*.

SCHULTZE[3]: „Die Gewohnheit (des Lallens) bleibt, und überträgt sich auch auf spätere Wortbildungen: *memmen* (= Essen).

TOISCHER[4]: „Eine Silbe wie *mön* oder *men* oder *me* als Ausdruck des Hungers."

Vielleicht kann man auch auf jene bekannte Lautgebärde der Kinderstube hinweisen, die das besonders treffliche Munden von Köstlichkeiten bezeichnet: das langgezogene und stark modulierte *mmmm*, das meist mit einem Klopfen auf die Brust verbunden ist.

Die folgenden Fälle mögen sodann zeigen, dafs die Efsbedeutung der m-Verbindungen (ebenso wie die Sehnsuchtsbedeutung, s. oben S. 304) nicht auf deutsche Kinder beschränkt, sondern internationaler Natur ist.

TAINE[5] hörte bei seiner 14 Monate alten Tochter das Wort *ham*, das er nach Klang und Sinn als ein selbstgeschaffenes betrachtete. Erst hielt er es nur für ein sinnloses Lallwort, bis er fand, dafs es ausnahmslos beim Anblick der Nahrung vom hungrigen oder durstigen Kinde gebraucht wurde. Er sieht in dem Wort die natürliche Lautgebärde des Schnappens.

COMPAYRÉ[6]: „Eines meiner Kinder sagte von selbst *am*, wenn es zu trinken oder zu essen haben wollte." Ein anderes von ihm beobachtetes Kind sagte im selben Sinne *nana*.

Nach DYROFF[7] soll *am* in Frankreich ein weit verbreiteter Kinderstubenausdruck für Essen sein.

Darwins[8] Sohn „erfand" im Alter von genau einem Jahr in ganz ähnlicher Weise den Laut *mum* (sprich „möm"), der, oft mit Fragebetonung, in der Bedeutung gebraucht wurde: Gib mir etwas zu essen. Bald wurde es zu einem Substantiv, das mit anderen verbunden wurde z. B. *shu-mum* = Zucker usw.

Konvergenz liegt wieder vor bei Pollocks[9] Tochter, die im Alter von 1 Jahr 5 Monaten sehr häufig *må* (= more), auch *må mama* brauchte, um das Verlangen nach mehr Nahrung auszudrücken.

Endlich sei erwähnt, dafs in der russischen Kinderstube[10] das Essen mit *njam njam* bezeichnet wird.[11]

---

[1] S. 96. [2] S. 263. [3] S. 25. [4] S. 4.
[5] MIND II 256. [6] S. 305. [7] S. 13. [8] MIND II 293.
[9] S. 395. [10] Nach privater Mitteilung.
[11] Anmerkungsweise seien noch zwei Beispiele zitiert, die, obwohl nicht von Kindern stammend, dennoch hierher gehören:
Wie AMENT berichtet (II 40), findet sich bei MICHAEL WAGNER (*Beyträge*

Die *m*-Verbindungen sind somit nicht, wie Wundt[1] einmal meint, Naturlaute von „indifferentem Gefühlswert", vielmehr kommen ihnen deutlich zwei zentripetale Stimmungsnuancen zu: sehnsüchtiges Verlangen und Nahrungsbedürfnis — „der Hunger und die Liebe".

Von hier aus aber ist auch der Weg nicht mehr weit dazu, daſs die Laute auf Personen bezogen werden, und zwar vornehmlich auf jene Personen, welche die Affekte des Hungers und der Sehnsucht in erster Linie zu stillen berufen sind: Mutter und Pflegerin (die „Mama" und die „Amme"). Freilich vollzieht nun das Kind diese Personenbenennungen nicht selbst, höchstens assoziiert es allmählich mit seinem Sehnsuchts- oder Hilferuf *mamama* oder *memmem* die ihm zuteil werdende Hilfe oder Sättigung (sowie es einige Monate vorher mit seinem unartikulierten Schrei allmählich die Abstellung seines Unbehagens assoziieren gelernt hatte); aber erst der Erwachsene tut den letzten Schritt, indem er den Affektlaut zu dem dazugehörigen Personennamen vergegenständlicht.[2] Einige Etappen dieses Prozesses sind ja in dem oben geschilderten *mamama*-Ruf unseres Sohnes Günther deutlich zu erkennen (s. S. 304).

Noch einmal müssen wir freilich betonen, daſs dies nun nicht etwa ein in jedem Kinderzimmer sich immer von neuem bewährendes Evolutionsgesetz ist; denn meist wird ja dem Kinde das Wort *mama* so frühe geboten, daſs es zu dieser allmählichen Entwicklung gar keine Gelegenheit hat. Aber phylogenetisch müssen doch derartige psychische Momente gewirkt haben, um den *mama*- und verwandten Wörtern überhaupt erst diese ungeheure Verbreitung — nicht nur in der Sprache der Kinder, sondern auch in der des allgemeinen Verkehrs — zu ermöglichen.

Werfen wir auf diese Verbreitung in der Vollsprache einen kurzen Blick, indem wir mit dem Deutschen beginnen, dann zu

zur philosophischen Anthropologie I. Bd. 1794. S. 259) die Schilderung eines halbverwilderten der Sprache unfähigen Menschen: „Konnte nichts sprechen als die Silbe *ham*, wobei er wie Hunde, wenn sie nach etwas schnappen, eine Bewegung mit dem Kopf vorwärts machte. Durch diese Gebärde drückte er seinen Hunger aus."

Und Wundt (I 278) zitiert wiederum einen Bericht des berühmten Taubstummenbildners Samuel Heinicke, daſs ein 19jähriger Taubstummer das Wort *mum* mit der Bedeutung Essen brauchte.

[1] I S. 310 und 312. [2] Ähnlich Dyroff S. 12.

den anderen indogermanischen, endlich zu den nicht-indogermanischen Sprachen übergehen.

Die deutsche Gemeinsprache hat für die Mutter bekanntlich zwei Worte: Mutter und Mama; wir beginnen mit dem zweiten. Nach der herrschenden Anschauung[1] soll dieses Wort (ebenso wie Papa) erst im 17. Jahrhundert als vornehme Ausdrucksform aus Frankreich importiert worden sein. Sicher bezieht sich dies aber lediglich darauf, dafs das Wort um jene Zeit durch den französischen Einflufs gesellschaftsfähig und damit auch literaturfähig wurde. Hieraus darf man aber nicht schliefsen, dafs es vorher in der volkstümlichen deutschen Kindersprache gefehlt hätte; sowohl die durchgängige Verbreitung des *mā*-Lautes für Mutter in den indogermanischen Sprachen, wie auch die vielgestaltigen Abwandlungen des Wortes, die sich in den deutschen Dialekten finden, sprechen dafür, dafs das deutsche Kind stets das Kosewort Mama oder ganz ähnliche besessen hat.

Wir fanden für diese unsere Vermutung eine willkommene Bestätigung von sprachwissenschaftlicher Seite her. In seiner trefflichen Arbeit über die deutschen Verwandtschaftsnamen schreibt Schoof:[2] „Von einer Entlehnung aus dem Französischen kann bei Papa und Mama nur in gewissem Sinn die Rede sein. Die Worte sind Gemeingut aller Sprachen der Erde und bedürfen nicht erst einer Entlehnung aus anderen Sprachen. Was wir ... von den Franzosen entlehnt haben, ist der ausländische Akzent Papá, Mamá, wahrscheinlich durch französische Gouvernanten in die vornehmen Kreise deutscher Familien eingeführt."

Geradezu überwältigend wirkt die von Schoof gegebene Liste der dialektischen Verwendungen, welche die Lallsilben *am* und *mam* in Deutschland zur Bezeichnung der Mutter gefunden haben.

Es sind u. a. folgende Worte: 1. mit vokalischem Anlaut: *amme, amà, amo, ommo, ammel* in oberdeutschen Gegenden, 2. mit konsonantischem Anlaut: *mamme* von Holstein bis Kärnthen und vom Rhein bis nach Pommern, es scheint nur im östlichsten Deutschland zu fehlen; ferner *memme*[3], *möme, meume* (die zwei letzten in der Mindener Gegend), *mamm,*

---

[1] Vgl. z. B. Ament I S. 62.

[2] S. 20.

[3] Vielleicht gehört auch *memme* = weibischer Mann in diesen Zusammenhang.

meum (beide in Friesland, aber auch im Westerwald), *namme*, *nomme* in Bayern und Tirol.

Ein solcher dialektischer Reichtum kann nur auf ältestem Sprachgut beruhen.

Die eben genannten lallmäſsigen *m*-Verbindungen beschränken sich aber in ihrer Bedeutung nicht auf die Mutter, sondern werden auch auf verwandte Begriffe bezogen, so auf die Säugerin: *amme*, und auf die Mutterbrust: *mamme*. Hier tritt also die enge Beziehung dieser Laute zum Nahrungsbedürfnis des Kindes ganz offenkundig zutage.

Eine weitere Gruppe hierher gehöriger Lallformen bezieht sich sodann auf die Vertreterin der Mutter, ihre Schwester oder die Wärterin; die Gruppe unterscheidet sich von der obigen meist durch langen Vokal: ahd. *muoma* oder *muoia*, nhd. *muhme*. Die dialektische Abwandlung dieses Wortes ist womöglich noch mannigfacher als bei *mama*.[1]

Gehen wir zu den anderen indogermanischen Sprachen über, so finden wir die unveränderten oder wenig veränderten Lallsilben an vielen Orten.[2] So im Griechischen *ἄμμα, μάμμα, μάμμη, μαῖα*, im Lateinischen *mamma, mammula*, im Litauischen *máma, moma*, im Slavischen *mama*,[3] im Kelt. *mam*, im Albanesischen *μεμε*. In der Boerensprache haben wir noch das reine *mā*. Fast alle Worte bezeichnen in erster Reihe die Mutter, sodann auch die Mutterbrust, die Amme, z. T. die Groſsmutter, die Tante. Auch *n*-Formen finden sich: skr. *naná*, griech. *νάννη* = Tante.[4]

Aber die Hauptbezeichnungen für die Mutter in den indogermanischen Sprachen gehören ja nicht zum Typ „*mama*“ sondern zum Typ „*mutter*“ (Skr. *mātár*, Arm. *mair*, Griech. *μήτηρ*, Lat. *mater*, Altirisch *mathir*, Preuſsisch *mote*, *muti*, Lettisch *māte*, Altslavisch *mati*) — woher stammt dieses Wort? Hier ist es höchst lehrreich zu beobachten, zu welchen Verirrungen die mangelnde Berücksichtigung der kindlichen Lallworte hatte führen können. Man erkannte, daſs jenen Bildungen eine Wurzel *mā* zugrunde liege; aber man sah in ihr nicht eine elementare kindliche Stimmungsäuſserung, sondern einen höchst komplizierten Vorstellungsausdruck; *mā* sollte „messen“

[1] Beispiele bei SCHOOF S. 56.

[2] Die folgenden Beispiele stammen meist aus DELBRÜCK S. 450/51 und SCHOOF S. 17/18.

[3] In der russischen Kinderstube *mamka* (nach privater Mitteilung).

[4] In der polnischen Kinderstube heiſst die Amme oder Wärterin *niania* (OLTUSCEWSKI S. 21) in der russischen *njanja* (nach privater Mitteilung).

oder auch „bilden" bedeuten, und *mātar* wäre dann die das Kind im Mutterleib Bildende (Bopp) oder gar die Ermessende, Waltende (Kuhn, Fick). So konnte ein falscher Intellektualismus die bedeutendsten Sprachforscher bewegen, den primitivsten Sprachstadien des Menschen Leistungen zuzumuten, die erst in späten und hohen Entwicklungsepochen möglich sind. Jetzt ist wohl die Ableitung aus Lallworten von der Linguistik allgemein anerkannt,[1] und wir vermochten nunmehr noch die Beweiskette zu schliefsen durch die aus der Kindersprache zu entnehmende Begründung, warum gerade die *m*-Lallsilben — und nicht irgend welche anderen — vorwiegend zur Bezeichnung der Mutter gewählt wurden.

Denn die zuweilen angedeutete Ansicht, dafs die Zuordnung gerade des *m* (und *n*) zum Mutterbegriff relativ zufällig sei, ist sicherlich falsch. Gewifs sind die Fälle nicht ganz selten, in denen anders gebaute Lallworte für die Bezeichnung der Mutter benutzt werden (vgl. z. B. S. 304 oben); trotzdem stellen sie durchaus die Minorität dar. Und dies gilt nicht etwa nur von den indogermanischen Sprachen, sondern auch — was noch viel beweiskräftiger ist — von zahlreichen anderen Sprachen, die weder mit dem indogermanischen Sprachstamm, noch unter sich zusammenhängen.

In den mehrere hundert Sprachen, insbesondere von Naturvölkern, umfassenden Listen, die Buschmann (Über den Naturlaut 1853), Koelle (Polyglotta Africana), Lubbock (Entstehung der Zivilisation, deutsch 1875 S. 354) aufstellen,[2] ragen aus den mannigfaltigen Bezeichnungen für Mutter die *ma*- und *na*-Bildungen als kompakte Masse heraus; so gehören unter 200 afrikanischen Sprachen 99 zu diesem Typ. Unter anderem findet sich das vertraute *mama* am Kongo, auf Mozambique und bei den Hottentotten wieder; *ama* sagen die Malayen ebenso wie die Basken; *am* ist javanisch, *ma* semitisch; der *n*-Laut wieder überwiegt in einer Reihe amerikanischer Sprachen: *nayu*, *noh*, *iney*, *innan* usw.

Mit alledem scheint aber die linguistische Ergiebigkeit der Lallwörter vom Typ *ma* und *am* noch immer nicht erschöpft zu sein.

---

[1] So von Boethlingk und Roth, von Delbrück 390/91, von Schoof (S. 15 u. 17). Schoof kehrt sogar die Erklärung um, indem er die Wurzel *mā* = messen von dem Begriff *mā* = Mutter herleitet.

[2] Vgl. Wundt I S. 310 u. 329/30.

Der Sehnsuchtscharakter jener Laute legt nahe, das lateinische Wort *amor* zu ihnen in Beziehung zu setzen, das bisher jeder anderweitigen etymologischen Ableitung widerstand. Diese Hypothese ist schon von ZIMMERMANN [1] aufgestellt worden.

Da die Lallwörter vom Typ *am* aber nicht nur Affektausdrücke, sondern zugleich lautmalerische Darstellungen der schnappenden Eſsbewegungen sind, so ist es ferner verständlich, daſs sie sich als natürliche Bezeichnungen für das Organ und die Tätigkeit des Essens darboten. WUNDT, der auf diesen Zusammenhang aufmerksam macht [2], hält es ebenfalls für nicht ausgeschlossen, daſs eine Nachwirkung kindlicher Lallaute vorliegt. WUNDT bringt folgende Beispiele von weit auseinander liegenden Sprachen [3]:

Mund: Mongol.: *am*; Samoj.: *namo*; Mal: *mulut*; Afrik. (FULBE): *butom*; Südafr. (RÍMDA): *mulam*; Madec: *muluh*.

Essen: Chines.: *nam*; Javan: *mangan*; Tahit.: *amu*; Madec.: *human*; Surinam: *njam*; Austral.: *nomang*; Südafr. (SUSU): *nimiu*; Sanskr.: *mâmsa* (Fleisch).

Hierbei fallen in der ersten Liste die vielen Anklänge an das deutsche *maul* (ahd. *mul*), in der zweiten die an das französische *manger* auf — was wohl kein bloſser Zufall ist. Für *mul* (*maul*) wissen die Germanisten nur anzugeben, daſs es vermutlich auf einem mit *mund* gemeinsamen Stamm *mu* beruht, der aber weiter nicht ableitbar ist. Das frz. *manger* aber hängt zusammen mit lat. *mandere* kauen, klt. *mant* Kinnbacken — und wieder reicht die Ableitungsfähigkeit nicht weiter. Im ersten Fall scheint daher der Ursprung aus lallmäſsigen Lautgebärden nicht unmöglich, im zweiten wahrscheinlich zu sein.

Eine letzte Wortgruppe, die in diesen Zusammenhang hineingehört, bilden die Pronomina der 1. Person; sie werden in Natur- und Kultursprachen überraschend oft durch *m*-Verbindungen ausgedrückt. WUNDT [4] sagt zur Erklärung dieses Phänomens: „Ob dabei ähnlich wie bei dem gleichen Laut im Namen der Mutter die Zugehörigkeit zu den frühesten kindlichen

---

[1] KUHNS *Ztschr. f. vgl. Sprachforschung* 34 S. 584; BEZZENBERGERS *Beitr.* 23 S. 84. — In der ältesten lateinischen Literatur (bei PLAUTUS) wird freilich *amare* und *amor* überwiegend in sexuellem Sinne gebraucht, was gegen die Ableitung von Koseworten der Kinder sprechen würde; doch kann dieser Gebrauch auch wesentlich im Stoff der Komödie begründet sein. Andererseits ist der Gebrauch in Beteuerungsformeln wie *di me ament* sehr alt; hier ist also die Bedeutung der schützenden elterlichen Liebe vorhanden.

[2] I S. 324.

[3] I S. 325.

[4] S. 333.

Lallauten oder ob, was wohl wahrscheinlicher ist, eine Assoziation des bei geschlossenen Lippen hervorgebrachten Tones mit der Darstellung des eigenen Innern diesen Laut als eine natürliche Lautmetapher erzeugt hat, mag unentschieden bleiben." Die von Wundt hier getrennten zwei Erklärungen fallen vermutlich in eine zusammen; denn auch die vom Kind gelallten *m*-Silben haben ja einen zentripetalen Affektwert, drücken also die Beziehung des Sprechenden auf sich selbst aus. Näheres wird hierüber noch zu sagen sein, wenn wir die Gegenstücke hierzu, die zentrifugalen *d*-Silben, besprechen.

Ein Beispiel für die eingangs erwähnte Tatsache, daſs der Stimmungsgehalt einer Lautgruppe niemals absolute Eindeutigkeit besitze, sei schlieſslich noch den *m*- und *n*-Verbindungen entnommen. Die Negation, die doch der zentripetalen Tendenz geradezu entgegengesetzt ist, bedient sich in vielen Sprachen mit Vorliebe des *n*, zuweilen auch des *m* (griechisch *μή*). Der Laut *nänänä* wird sogar von vielen Kindern sehr früh als Ablehnungslaut verwandt; allerdings kann hierbei der Unlust-ausdrückende Vokal *ä* in hohem Maſse mitwirken.

4. Die *p*- und *t*-Verbindungen.

Neben den Resonanzlauten *m* und *n* spielen in der Lallsprache die herausgestoſsenen Explosivlaute eine groſse Rolle, wobei oft, wie schon bemerkt, die Labialen *p* (*b*) und die Dentalen *t* (*d*) füreinander vikariieren können. Bei den hiermit gebildeten Lallwörtern gelingt es aber nicht in dem hohen Maſse wie bei ihrem Gegenstück, den *m*-(*n*-)Verbindungen, sie als natürliche Lautgebärden einer einheitlichen affektiv-volitionalen Bedeutungsnuance zuzuordnen. So muſs gleich das Hauptwort dieser Gruppe aus jenen Lallworten „zentrifugalen" Charakters ausgeschieden und gesondert behandelt werden, nämlich die Bezeichnung für den Vater.

a) *papa* (*atta*).

Über die lautliche Symbolik des Gegensatzes *papa* — *mama* sind verschiedene Vermutungen aufgestellt worden. So meint Wundt[1], daſs in den schwächeren *m*-Lauten die Bezeichnung für das schwächere, in den stärkeren *p*-Lauten die für das starke Geschlecht liege. Dyroff[2] hinwiederum knüpft daran an, daſs im Lallstadium *mama* als Sehnsuchts- und *papa* als Freuden-

[1] S 329.
[2] S. 13.

äufserung zu dienen scheint; „was liegt dann näher, als das *papa* dem Vater zu geben. Er bringt zudem später die guten Sachen, die, wenn die gewöhnliche Nahrung als das tägliche Brot verachtet wird, als das Seltnere wertvoller sind.“

Wir stehen diesen Erklärungen der *papa*-Worte sehr skeptisch gegenüber; vielleicht handelt es sich bei diesem Wort um nichts anderes, als um ein Aufgreifen des Übrigbleibenden. Nachdem die *m*-Laute schon sehr zeitig durch die oben genannten Motive auf die Mutter bezogen und dadurch gleichsam festgelegt waren, konnte es sich ergeben, dafs die ebenfalls ziemlich frühe gelallten *p*- und *t*-Verbindungen nun seitens der Erwachsenen für die in zweiter Reihe nach Bezeichnung verlangenden Begriffe benutzt werden: nächst der Mutter und der Wärterin aber interessiert sich das Kind vor allem für den Vater.

Ähnlich wie in den Lallwörtern für Mutter *m* und *n* alternieren, so in denen für Vater *p (b)* und *t (d)*. Und zwar finden wir häufig die Zusammengehörigkeit der Wörter gleicher Artikulationsstelle, also das labiale *m* für Mutter verbunden mit dem labialen *p* für Vater, das dentale *n* für Mutter verbunden mit dem dentalen *t* für Vater. Doch gilt dies, wie z. B. die deutschen Dialekte zeigen, keineswegs durchgehend.

Verfolgen wir wieder die Verbreitung der Vater-Lallworte wie wir es oben mit den Mutter-Lallworten getan haben.

Deutsche Sprache. Das Wort *vater* ist zwar aus Lallworten entstanden, doch hat es seinen Ursprung vollständig verleugnet; es ist zu einem grammatisch geformten Wort geworden, hat den Lautwechsel mitgemacht und wird vom Volksbewufstsein im Gegensatz zu den Koseformen als das offizielle und würdevolle Wort empfunden.

Die Kose- und Kinderworte für den Vater haben sich im Deutschen merkwürdigerweise dahin differenziert, dafs in den Kinderstuben der Gebildeten der *p*-Laut, dagegen in der Sprache des Volkes und in den Dialekten der *t*-Laut vorherrscht.

Über das Eindringen des Wortes *papá* in die deutsche Sprache und Literatur ist das Nötige schon bei Gelegenheit des Parallelwortes *mamá* gesagt worden.[1] — In den deutschen Dialekten verzeichnet Schoof[2] eine Reihe labialer Ausdrücke, bei denen

[1] S. 308.
[2] S. 24.



aber Bildungen mit *b* häufiger sind als solche mit *p*. Auch ist die Bedeutung Vater nicht die einzige, manche dieser Worte bezeichnen auch den Grofsvater, sodann in Übertragung die Grofsmutter und überhaupt die alte Frau. Es sind folgende, hauptsächlich in Norddeutschland heimischen Worte: *papa, pape, papp, pappi, baba, babbe, bab, abba.*[1]

Durch das ganze deutsche Sprachgebiet hindurch ziehen sich dagegen die Formen mit *t* und *d*, und zwar wieder in einer solchen Fülle von Abwandlungen, dafs der ursprünglichere Charakter dieser Bildungen aufser Zweifel steht. Bald lauten sie vokalisch an: *atte* und *ate*, *ette* und *äte, ätte, atje* — bald konsonantisch: *tatte, tatt, tate, tati, datte, date, dade, tätte, däde, dette.* Zuweilen wird der Vokal sogar diphthongisch, so in *teite, teita, teute, deite* und ähnlichen.

Auch die anderen indogermanischen Sprachen zeigen in den Kose- und Lallworten für den Vater die *t*-Formen häufiger als die *p*-Formen. *p* scheint nur im Griechischen als *πάππα, πάππας*, und im Spätlateinischen als *papa* belegt zu sein. Demgegenüber steht: skr. *tata*, gr. *ἄττα* und *τέττα*, lat. *atta* und *tata*, alban. *at, tate,* kelt. *tat,* got. *atta*, lit. *tetis.* lett. *teta.*[2]

Mit *tata* wird der Vater auch in der polnischen[3] und in der ruthenischen[4] Kindersprache bezeichnet; in der russischen[5] mit *tjatja.*

Fast wie eine Synthese beider Lalltypen erscheinen die grammatisch geformten Vater-Ausdrücke im Indogermanischen: skr. *pitar*, altpers. *pitar*, griech. *πατήρ*, ital. *pater* usw. — die alle auf ein gemeinsames Stammwort zurückgehen müssen. Früher hatte man auch für dieses Wort eine intellektualistische Etymologie gegeben; sowie *matar* von der Wurzel *ma* messen, so sollte *pitar* von der Wurzel *pâ* schützen herstammen.[6] Aber auch hier hat sich jetzt die Überzeugung durchgesetzt, dafs wir es mit Weiterbildungen primitiver Lallformen zu tun haben.

---

[1] Auch in der polnischen Kindersprache bedeutet *baba* die Grofsmutter. Vgl. Oltuscewski S. 21

[2] Delbrück S. 448f., Schoof S. 16f.

[3] Oltuscewski S. 21.

[4] Kaindl a. a. O.

[5] Nach privater Mitteilung.

[6] Vgl. oben S. 309/10.

Gewöhnlich nimmt man als deren Urform *pa* an, doch erscheint es uns nicht unmöglich, dafs auch das *t* mit zum Stamm gehört; dann hätten wir es mit einer Kontamination der Lallsilben *pa* und *ta* zu tun, die sich deswegen als besonders lebensfähig bewährte, weil sie immer erneute Rückbildungen sowohl zu den *pa*-, wie zu den *ta*-Formen gestattete. So empfanden die Graecolatiner in den Worten *πάππα* und *papa* sicherlich die Zugehörigkeit zum Anlaut von *πατήρ* und *pater*, während bei dem deutschen *atta* usw. die Verwandtschaft zu der Mitte von *vater* empfunden wird. (Unsere Tochter Eva rief als erstes Wort schon mit 9 Monaten den Vater als *ătă*).

Wie stark die Tendenz ist, die *p*- und *t*-Laute dem Vaterbegriff zuzuordnen, zeigt schliefslich wieder ein Blick auf die nicht-arischen Sprachen.

Nach Wundts Liste[1] findet sich der *b* (*p*)-Laut u. a. in folgenden Sprachen: Semitisch *ab*, Mongolisch *aba*, Bechuana *baato*, Suaheli *babe*, Galla *aba*, Hottentottisch *iip*, Cataquina (amerik. Sprache) *payu*, Kuki (desgl.) *pah*, Malayisch *pa*, *baba*, Javanisch *bapa*, Madecass. *baba*. — Der *t* (*d*)-Laut: Finnisch *oeta*, *atya*, Baskisch *aita*, Mozambique *tete titi*, Kongo *tata*, Dakota (amerikan. Spr.) *atä*, Cherokee (desgl.) *atoteh*. Das Türkische hat, wie das Arische beide Formen *ata*, *aba*. Unter 200 afrikanischen Sprachen sollen nicht weniger als 158 den *pa*- oder *ta*-Typus für den Vaterbegriff haben.

Es folgen nun diejenigen Verbindungen mit Explosiv-Konsonanten, die als „zentrifugale" Lallwörter in ausgesprochenstem Stimmungsgegensatz zu den zentripetalen *m*-(*n*-)Wörtern stehen; sie drücken die Beziehung auf die Aufsenwelt, ein Hinweisen, Fortweisen, Zurückweisen, aus. Entsprachen die *m*-*n*-Verbindungen den Handgebärden des Greifen-, Umfassen- und Zu-sich-heran-ziehen-Wollens, so jene den Gebärden des Zeigens und des Wegstofsens.

Wieder finden wir sowohl labiale, wie dentale Lautgruppen, aber in den weitaus meisten Fällen gruppieren sie sich derart, dafs die *d*-(-*t*)-Laute vorwiegend für das schwächere Hinweisen, die *b*-(*p*-)-Laute für das stärkere Hinausdeuten und Wegstofsen benutzt werden.

b) Hinweisende Lallwörter. Die deiktische Lautsymbolik des *d*-(*t*) spielt nicht nur, wie schon lange bekannt, in der allgemeinen Sprachentwicklung, sondern auch in der Kindersprache eine bedeutende Rolle.

Im Deutschen gibt es hier freilich kein Wort, das spezifisch nur der Kindersprache zukäme; dies hat aber wohl seinen Haupt-

[1] I. S. 330.

grund darin, daſs die einfachste, hierher gehörige Verbindung *da*, die bereits in den Lallmonologen sehr früh auftritt und auch mit hinweisender Bedeutung sehr zeitig gebraucht wird, ein Gemeingut der Umgangssprache darstellt. Jedenfalls ergreift das deutsche Kind dies so plastisch bezeichnende Wort mit Vehemenz, benutzt es als Lautgebärde und drückt alles, was ihm erstrebenswert scheint, was es konstatiert, was es anderen zeigen will, mit *dada, daïs, das, dat* oder ähnlich aus.[1] Es liegt hier also ein typischer Fall jener „Konvergenz"[2] vor, indem sich Umgangssprache und kindliche Tendenz zu naturhafter Symbolik entgegenkommen. Bewiesen wird dies durch die Internationalität des kindlichen Demonstrationslautes *da*.

Hilde antwortete schon mit $^5/_4$ Jahren auf unsere Frage: „Wo ist dies oder das?" mit hinzeigender Gebärde: *dada*; und mit $1^1/_2$ Jahren sagte sie beim Bilderbesehen, indem sie auf jedes Bild mit dem Finger tippte: *dasdas*! oder: *dais dais*! Ebenso: *dais brbr*! *da sieh wauwau*![3]

Unser Sohn Günther brauchte schon mit $^3/_4$ Jahren das Wort *da*, wenn beim Versteckspielen er selbst oder der Mitspieler hinter der verhüllenden Decke hervorkamen. Um 1; 1 erklang die Silbe *dasdas*, *daïs*, *süadáz* oder *süadas* oder *süadá* mit hinweisender Bewegung den ganzen Tag.[4]

Bei dem Knaben Lindners, der einen Tochter Schneiders, der Nichte Miss Shinns und dem Sohn Gheorgovs war *da* überhaupt das erste, bei Tögel das zweite, sinnvoll gebrauchte Wort.

Wie Lindner[5] berichtet, wurde *da* 1: $1^1/_2$ „für einen Gegenstand seines lebhaften Begehrens gehört, welches Wort in den folgenden Tagen auch *de* oder *ded*, manchmal auch *dada* oder *dad* lautete. Dieses *da* oder *dad* wurde in den folgenden Wochen der am meisten gehörte Laut; denn jede neue Wahrnehmung des Kindes und jeder Gegenstand, der sein Interesse erregte, wurde mit einem *da* oder *dat* bezeichnet, und dadurch seine Umgebung auf den Gegenstand seines Interesses aufmerksam gemacht". L. hält es für eine Nachahmung von „das". 6 Wochen lang bleibt es das einzige vom Kind gebrauchte Wort.

Schneiders[6] Tochter Susanne weist schon 0; 10 auf den Kanarienvogel mit *da*. — Bei Tögels Kind tauchen im zweiten Sprechmonat (1; 3) *da* und *döt* auf, „von denen das erste dem natürlichen Lautempfinden des Kindes näher zu stehen scheint". — Preyer nennt unter den ersten sinnvoll gebrauchten Worten seines Sohnes *ndä* oder *da* als Demonstrationslaut bei neuen Eindrücken.[7]

---

[1] Ähnlich sagt Franke (S. 756): „Bei vielen Kindern wird *tatta* zu einer Art von hinzeigendem Satzwort . . . Es scheint fast, als ob die Zunge die Funktion des Zeigefingers übernähme und durch Deuten nach den Zähnen unwillkürlich *tatta* hervorbrächte."

[2] S. oben S. 126. [3] S. 23—25. [4] S. 83, 86, 87.

[5] Lindner III S. 26. [6] S. 156. [7] S. 321.

Ebenfalls schon im 10. Monat braucht Miss Shinns[1] Nichte das *da* hinweisend, und in den nächsten Wochen wird es zum „regelmäfsigen Ausdruck des Entdeckens, Hinzeigens, Bewunderns, Frohlockens". Die Beobachterin ist überzeugt, dafs es sich nicht um eine verstümmelte Nachahmung von „there", sondern um einen demonstrativen Naturlaut („natural cry of pointing out") handelt.

Dieser Fall steht augenscheinlich auch unter englisch sprechenden Kindern nicht vereinzelt da. Sully[2] erwähnt „das demonstrative ... Zeichen *da*, welches von deutschen Kindern ebensowohl als von englischen mit geringen Modifikationen häufig gebraucht zu werden scheint." Und Pollocks Kind[3] brauchte mit 13 Monaten *dada* zunächst als „vages Demonstrativ".

In den gleichen Zusammenhang gehört das viel zitierte *tem*, welches Taines[4] Tochter als eines der ersten und wichtigsten Wörter im Alter von etwa $^5/_4$ Jahren anwandte. Nachdem der Laut etwa 14 Tage scheinbar sinnlos gebraucht worden war, erkannte man, dafs das Kind damit etwas Demonstratives ausdrücken wollte (= gib mir das, nimm das, sieh mal das usw.). Taine selbst bespricht die Möglichkeit, dafs es von dem, oft als hinweisende Interjektion gehörten, „tiens" herrührt; doch hält er es für wahrscheinlicher, dafs es ein spontan gebildetes Wort sei. „In diesem Falle wäre es eine natürliche Lautgebärde, nicht erlernt, zu gleicher Zeit befehlend und hinweisend. Das dentale *t* und das labiale *m* verbunden zu einem kurzen, trocknen und schnell hervorgestofsenen Laut, entspricht sehr gut dem Aufmerksamkeitsakt, dem heftigen und bestimmten Ausbruch des Willens." Uns scheint auch hier nicht das Entweder-Oder der beiden möglichen Erklärungen zu gelten, sondern das Sowohl-Als-auch. Wie das deutsche „da", so wird in diesem Falle das französische „tiens" eben deswegen so schnell und leicht von dem Kind angeeignet und erweitert, weil es zugleich eine so natürliche demonstrative Lautgebärde ist.

Den Schlufs mögen slavische Kinder bilden. Der älteste Sohn des Bulgaren Gheorgov[5] begann sein Sprechen zu 1 Jahr und 1 $^1/_2$ Monaten mit dem Worte *dsa* (= daj gib und na nimm); Gh. vergleicht die Gebrauchsanwendung ausdrücklich mit dem französischen voilà oder tiens. Der Bruder dieses Knaben[6] erwarb als drittes sinnvolles Wort *dē* (statt *dse*) beim Verstecken — also genau im gleichen Sinne, wie unser Günther sein erstes *da*. Gh. übersetzt das *dē* mit: „hier kannst du mich sehen", „hier bin ich", also demonstrativ.

Ebenfalls an dritter Stelle des Wortschatzes stand bei dem polnischen Knaben Oltuszewskis[7] *daj* = gib.

Endlich soll auch in der russischen Kindersprache *dai* (= gib) als primitive demonstrative Lautgeberde eine grofse Rolle spielen.[8]

---

[1] Biography S. 225–226. [2] S. 130. [3] S. 393.

[4] S. 355.

[5] Gheorgov S. 335.

[6] S. 357.

[7] Nach privater Mitteilung.

[8] Oltuscewski S. 21.

Nahe verwandt mit dem ersten *da* ist das erste *du* in der Kindersprache; denn bei genauerer Beobachtung erkennt man, dafs dieses Wort nicht etwa sogleich mit pronominalem Sinn auftritt, sondern ebenfalls den Wert einer demonstrativen Lautgebärde hat. Wohl in jeder deutschen Kinderstube ertönt bei allerlei Sünden das „dududu!“ mit einer verweisenden Gebärde, und wird vom Kinde gern übernommen; es ist eine scherzhafte Drohung und hat als solche einen zentrifugalen Affektcharakter.[1]

So zeigen z. B. die Aufzeichnungen über unsere Tochter Hilde, dafs erst ungefähr mit $2^1/_2$ Jahren das wirkliche Pronomen *du* auftritt, während bis dahin der bald scherzhafte, bald ärgerliche Affektausruf *dudu*! oder *du*! allein herrscht.

Das im obigen gewonnene Ergebnis steht nun aber zweifellos in Zusammenhang mit einer grofsen Gruppe allgemeinlinguistischer Phänomene. Denn wenn die *d*- und *t*-Verbindungen die lallmäfsig naturhaften Lautgebärden für das nach aufsen gerichtete Hinweisen sind, dann wird die aufserordentliche Verbreitung dieser Lautformen für demonstrative Interjektionen, Pronomina und Adverbien, sowie für die Pronomina der zweiten Person verständlich.

Schon ein flüchtiger Blick auf die deutsche Sprache zeigt die fast despotische Vorherrschaft des *d*: die Interjektion *da* und alle damit zusammengesetzten Ortsadverbien *dort*, *draufsen*, *drüben*, *drinnen*, die entsprechenden Zeitadverbien *dann*, *damals*, die Pronomina *dieser*, *diese* und die ebenfalls aus hinzeigenden Fürwörtern hervorgegangenen Artikel *der*, *die*, *das*, *den*, die Personal- und Possessivpronomina *du*, *dir*, *dich*, *dein*. — Genau die gleiche Rolle spielt der *t*-Laut im Griechischen und zum Teil im Lateinischen. Griechisch: die Interjektion *τῇ* = da, die Demonstrativa und Artikel, die namentlich in den obliquen Casus überall das *τ* zeigen: *τοῦ*, *τῷ*, *τῆς*, *τούτου*, *ταῦτα* usw. Das andere Pronomen *ὅδε* hat in dem demonstrativen Suffix wieder den *d*-Laut. Lateinisch: *iste* (entsprechend wie *ὅδε* und *der da* gebaut), *tu*, *tuus*, *tot*, *tantum* usw.

Dafs die Demonstrativpartikeln und die Bezeichnungen der zweiten Person im Indogermanischen etymologisch zusammenhängen, gilt als feststehend; zugrunde liegt vermutlich ein Stamm,

---

[1] Dafs dieses erste *du* kein Pronomen, sondern eine Interjektion ist, betont schon SIGISMUND S. 95, ebenso LAZARUS S. 132.

der etwa *to* gelautet hat und in den mannigfachsten Abwandlungen alle indogermanischen Sprachen durchzieht.[1]

Besonders deutlich ist der naturhaft zentrifugale Charakter des *d* (*t*) dort, wo er dem naturhaft zentripetalen Charakter des *m* (*n*) gegenübertritt: bei der Personenbezeichnung. Die Parallelreihen *mich, mir, mein — dich, dir, dein* usw. finden sich nicht nur in den indogermanischen Sprachen, wo sie auf *ma—ta* zurückgehen, sondern in manchen anderen, die mit den indogermanischen und untereinander gar nicht zusammenhängen: so z. B. lappisch *mon—ton*; mongolisch *ben—tschi*; hebr. *ani—atta*; somali *an—ad* (Wundt I S. 333). Auch Wundt sieht in diesen Übereinstimmungen mit Recht das Zeichen, dafs es sich um natürliche Lautmetaphern handelt, bemerkt aber nicht den Zusammenhang mit den zentripetalen und zentrifugalen Lallworten der Kinder.

c) Hinausdeutende Lallwörter. Es ist wohl verständlich, dafs sich für eines der Hauptereignisse im kindlichen Leben, das Spazierenfahren oder -gehen, ein kurzes Kinderwort ausgeprägt hat, in welchem das „hinaus in die Ferne“ einen gebärdenhaften Ausdruck findet. Es ist ebenso verständlich, dafs derselbe Ausdruck dann bald auch auf das Fortgehen anderer Personen, ja schliefslich auch auf das Verschwinden oder Abwesendsein beliebiger Dinge übertragen wurde.

Dies Lallwort tritt nun in der überwiegenden Zahl von Fällen als *d*-(*t*-)Verbindung mit *ā* auf, in zweiter Reihe auch als *b*-(*p*-)Verbindung. Beide Ausdrücke sind wieder international.

Beginnen wir mit der *d*-(*t*-)Gruppe.

Bei Preyers Sohn[2] lautete das erste, überhaupt sinnvoll gebrauchte Wort — und blieb fast 4 Monate das einzige — *atta* oder *tata* = fort (wenn jemand fortging, wenn er selbst hinausgetragen wurde und auch beim Auslöschen der Lampe).

In gleichem Sinne brauchte unsere Tochter Hilde eine Zeitlang *dādā*, Idelbergers Sohn[3] (als siebentes Wort) *adá*, Strümpells[4] Tochter *adaa*, Schneiders[5] Töchter *atta*.

Ein französisches Kind, der Sohn Eggers[6], wandte mit 2 Jahren

---

[1] Vgl. K. Brugmann. Die Demonstrativpronomina der indogermanischen Sprachen. Abhdlg. der philol. hist. Kl. d. Kgl. Sächs. Ges. d. Wiss. 22, Nr. VI, 1904, S. 20 u. 74.

[2] S. 308/309. 311. [3] S. 265. [4] Preyer S. 347.

[5] S. 159. [6] S. 7 und 42.



stets das Wort *dada* an, um auszudrücken, dafs diese oder jene Person Vorbereitungen zum Ausgehen macht oder bereits ausgegangen ist.

Bei einem englischen Kinde, von dem Tracy[1] berichtet, hatten die Wörter *tata* und *adaa* die Bedeutung des Abschiednehmens und Begrüfsens. — Desgleichen nennt Pollock[2] *tata* als übliches Kinderstubenwort für good bye.

Im Polnischen heifst das entsprechende Lallwort für Spazierengehen *hajta;* es war das erste Wort, das Oltuscewskis[3] Sohn verstand.

Die genannten Ausdrücke sind nun wohl nicht als reine Lallerzeugnisse der Kinder, sondern als Konvergenzprodukte zu betrachten; denn augenscheinlich steht ihnen das französische Abschiedswort „adieu" nicht ganz fern. Dies geht noch deutlicher aus Zwischenstufen hervor, wie wir sie in *adi* und *ade* bei Ament[4], in *dēdē* bei Tögel[5] finden. Aber dafs „adieu" eine solche Bedeutung zu gewinnen vermochte, liegt sicherlich an der natürlichen fortdeutenden Symbolik, die schon dem Klange des Wortes innewohnt. Daher konnte sich der ursprüngliche Sinn eines frommen Grufses so schnell zu einer allgemeinen Weggeh-Formel verflüchtigen, konnte aus dem „adā sagen" ein „adā gehn" werden. Das gleiche gilt auch von der Umgangssprache; denn es ist kein Zufall, dafs „adieu" in einem ganz anderen Sinne internationales Bürgerrecht gewonnen hat als andere französische Floskeln (bon jour, pardon), und dafs es sogar — als adē — poetischen Wert in der deutschen Volksdichtung gewinnen konnte. Der Fall scheint also hier ähnlich zu liegen wie bei mamá und papá. Die französische Sprache hat zufällig einen Klang geprägt, der dem allgemeinen Sprachinstinkt eine naturhafte Beziehung zur Bedeutung zu haben schien und deswegen so leicht Eingang fand.

Weniger verbreitet ist die *b-(p-)*Gruppe der fortdeutenden Lallwörter.

In Schlesien sagt das Volk zu den Kindern statt *adā* fast stets *ăbā*, *bā* oder *pā*. Von den Dienstmädchen hatten es auch unsere Kinder übernommen; alle drei brauchten — etwa von $^5/_4$ Jahren an — *bā! bā!* nicht nur beim Herausgetragenwerden, sondern auch bei den Vorbereitungen zum Ausgehen, oft mit deutlich erwartungsvollem Frageton.

Sonst sind uns nur drei Fälle von *pā* als Abschiedswort in der Literatur begegnet: bei einem polnischen[6], einem österreichischen[7] und einem französischen[8] Kind.

---

[1] S. 109. [2] S. 395. [3] S. 20. [4] I S. 85. [5] S. 17.

[6] Oltuscewski S. 21.

[7] Ein Kind von Frau Wertheimer aus Braunau am Inn, über das Preyer berichtet (S. 363).

[8] Deville II S. 13.

In dem französischen Fall ist das *pa* wieder Konvergenzprodukt; es ist Kürzung aus parti = weggegangen. Dafs aber diese Kürzung die ganz ungewöhnliche Methode einschlug, die betonte Silbe wegzulassen und die unbetonte beizubehalten, beruht sicher auf dem natürlichen Symbolwert eben dieser unbetonten Silbe. Vielleicht liegt auch Kontamination mit *pas* (= ne pas, nicht) vor; denn was „weg" ist, ist eben nicht mehr da.

Allgemeinsprachliche Parallelen hierzu bestehen vielleicht in dem deutschen Wort *ab* = weg, dem lateinischen *ab* = von.

d) Repulsive Lallwörter. Die stärkste Form des zentrifugalen Verhaltens ist diejenige, in der das Subjekt das Objekt von sich weist. Dies „Abstofsen" kann sowohl physisch[1], wie psychisch gemeint sein. Hier ist der *b*- und *p*-Laut allein herrschend.

Wir finden ihn zunächst bei zahlreichen Interjektionen, die ein Fortwerfen, Fallen- oder Springenlassen und ähnliches ausdrücken z. B. *bautz, plautzperdautz, plums, hopp* usw.

Wie gern das Kind solche Worte akzeptiert, zeigt wieder unser Material über Hilde. Das aus unserem *bautz* oder *bums* entstandene *bu, buä, bau, butz* wurde schon vom 11. Monat an gebraucht und zwar zuerst namentlich für das Wegwerfen von Gegenständen, bald auch für alle möglichen plötzlichen Geräusche.[2]

Stanley Hall[3] berichtet, dafs ein amerikanisches Mädchen das Lallwort *ap* für das Wegwerfen von Dingen brauchte. — Devilles Tochter wandte mit $^5/_4$ Jahren in gleichem Sinne die Laute *bam, pom* und *boum*[4] an.

Sodann gehören hierher die Interjektionen des Abscheus. Eines der weitest verbreiteten Wörter dieser Art ist unserer Meinung nach das *bắbắ*, von dem sich merkwürdigerweise in der Literatur kaum etwas verzeichnet findet. Der Laut ist fast immer von einer Schaudergebärde (Kopfschütteln und Mundverziehen) begleitet, oft mit dem ebenfalls gebärdenartigen *pfui* verbunden: *pfui băbă*.

Man vergleiche die Anwendung des Wortes bei Hilde[5], die es schon mit einem Jahr brauchte. — Günther sagte *băbă* 1; 2, wenn er Dinge (wie Nadeln) von der Erde aufhob, von denen er wohl wufste, dafs er sie nicht in den Mund führen dürfe.

---

[1] Für die organischen Ausscheidungen, sowie für die hierzu dienenden Organe hat die Kinderstubensprache durch Verbindung des *p* mit verschiedenen Vokalen eine ganze Reihe von Ausdrücken geschaffen.

[2] S. S. 20 u. 23 dieses Buches.

[3] St. Hall, Ausgew. Beitr. z. Kindespsychol. u. Päd. Deutsch v. Stimpfl, Altenburg, 1902. S. 53.

[4] *Rev. de Ling.* 24, S. 13 u. 17.

[5] S. 20 dieses Buches.

Aments Nichte bezeichnete verschiedene unästhetische Dinge mit *bĕbé*[1]; Stumpfs Sohn besafs als starken Ausdruck für Häfsliches und Böses *übü*[2]; der von Idelberger[3] beobachtete E. W. sagte in gleichem Sinne *bak* oder *boh.*

Das Kind des Polen Oltuscewski[4] brauchte seit 1; 4 für alles Unangenehme den Lautkomplex *be;* und in der russischen Kinderstube heifst die entsprechende Lautgebärde *bjaka.*[5]

Keine rein lallmäfsige Interjektion, wohl aber eine charakteristische Konvergenzerscheinung ist es endlich, wenn Devilles Tochter[6] seit 1; 7 Personen, die sie hinderten, etwas zu tun, mit dem Kommandowort *pa-t'an* oder *ba-t'an* (= va-t'en) fortstiefs.[7]

e) Sonstige Lallwörter mit b (p). Selbstverständlich ist mit obigen Gruppen die Fülle der kindlichen Lallwörter nicht erschöpft; wir haben uns auf diejenigen beschränkt, deren weite Verbreitung sich international belegen, und die sich zugleich umfassenderen psychologischen Gesichtspunkten unterordnen liefsen.

Von den übrig bleibenden müssen die individuellen, wie sie jede Kinderstube neu und eigenartig hervorbringt, ganz ausgeschieden werden; aber kurze Notizen seien noch über einige wichtigere gemacht, die alle ebenfalls dem *p*- und *b*-Typ angehören (aber ohne mit *t* und *d* vikariieren zu können).

Das Essen hatte, wie schon oben erwähnt, einen sehr verbreiteten Ausdruck in gewissen *m*-(*n*-)Verbindungen gefunden; hier aber erleben wir den sonst nicht vorkommenden Fall, dafs *p*-Laute und *m*-Laute gleichsinnigen Symbolwert haben. Denn ***happ, haps, happen, pappe, pappen, pampe, happenpappen*** sind mindestens ebenso beliebte Efsausdrücke, wie ***mamm, ham mömmöm*** usw. Diese Übereinstimmung wird dadurch erklärlich, dafs mit beiden Konsonanten Teile des Efsvorganges gemalt werden: das *p* schnappt und das *m* kaut. Somit hat das *p* hier nicht, wie sonst, zentrifugale Bedeutung.

---

[1] Ament I S. 98. [2] S. 12. [3] S. 276. [4] S. 38.

[5] Nach privater Mitteilung. [6] *Rev. de Ling.* 24, S. 39.

[7] Das höhnisch wegwerfende „*bah*" und „*pah*" der Erwachsenen ist nicht nur lautlich, sondern auch inhaltlich nahe verwandt mit dem kindlichen *băbă.* Auch an die Laute ἀπαπαῖ, παππαππαππαπαῖ kann man denken, mit denen Sophokles den Ausdruck unerträglicher Schmerzen in seinem Philoktet darstellt. Jene Laute wechseln ab mit den Silben ἀτταταῖ — wieder ein Zeichen für die analoge Wertigkeit der p- und t-Verbindungen.

Wie adäquat auch diese Ausdrücke dem Kinde sind, geht aus manchen Berichten der Literatur hervor, nach denen die Kinder sie selbständig zu Efsworten gestempelt haben.

So erwähnt STUMPF[1], dafs sein Sohn mit 8 Monaten die Worte *papa*, *mama* nachsprach, zunächst noch, ohne eine Ahnung von ihrer Bedeutung zu haben, dafs er sie aber 1 1/2 Monate später in der Umformung *papn mapn* und schliefslich nur als *papn* zur Bezeichnung für Essen verwandte.

Lindners[2] Tochter sprach als eines der ersten sinnvollen Worte *appn* oder *appne*. Zum ersten Male gesprochen wurde es im 14. Monat beim Bitten um ein Apfelstück und in Nachahmung des vorgesprochenen „Apfel"; sehr bald aber wurde es zur Befriedigung des Nahrungsbedürfnisses überhaupt im Sinne von „essen" gebraucht. Also „Konvergenz".

Auch in den slawischen Kindersprachen existiert das Wort. So erwähnt OLTUSCEWSKI[3] unter den ersten Worten seines Sohnes *papa* = essen; und in der ruthenischen Kindersprache[4] heifst essen *papaty*.

Schliefslich haben sich auch vollgültige Ausdrücke der Umgangssprache daraus entwickelt, so im Deutschen das Verb *päppeln* und die Substantiva *der happen* und *die pappe*[5] (= Kinderbrei).

Gänzlich einer Erklärung enthalten müssen wir uns bei zwei letzten Gruppen.

Lallwörter zur Bezeichnung des kleinen Kindes selbst: *baby*, *bébé*, *bobo*.[6] — Damit hängt wahrscheinlich auch das Kindes-

---

[1] S. 7.

[2] LINDNER I S. 336.

[3] S. 21.

[4] KAINDL a. a. O.

[5] Über *pappe* = Brei sagt O. WEISE (Worterklärungen, *Zeitschrift für deutsche Wortforschung* 5 S. 250. 1903/04): „Nach dem etymologischen Wörterbuch leitet man es gewöhnlich von mtl. *pappa* = Kinderbrei ab (lat. *pappare* = essen bei PLAUTUS). Doch mit Unrecht; von einer Entlehnung kann schon wegen der Bedeutung keine Rede sein; sie ist aber auch aus formalen Gründen nicht nötig, da wir denselben Wortstamm im Deutschen haben. .... *pap* oder nasalisiert *pamp* ist onomatopoetisch gebildet und bezeichnet verschiedene Tätigkeiten des Mundes sowie diesen selbst. Hierher gehören mundartliche Ausdrücke wie *pappe*, *peppe* = Mund, *pappen* = essen, *pappern* und *pappeln* = schwatzen, frz. *babiller*, *pampen* = essen, oberdeutsch *pampfen* = mit vollen Backen kauen, engl. *to pamper* reichlich füttern. So wird auch das, was die Kinder essen, der Brei, zunächst in der Kindersprache *pappe* genannt worden sein, ein Wort, dem das nasalierte gleichbedeutende *pamps* im Altenburgischen entspricht."

[6] OLTUSCEWSKI S. 22.

wort *puppe* zusammen, da im Mittellateinischen *puppa* noch „kleines Mädchen“ heifst.

Lallwörter für „schlafen“. Sie enthalten fast durchweg ein *b*: *bäba* (in Berlin), *bu* [1], *bisch bisch* [2], *beibei* (in der russischen Kindersprache) [3], *bobo* (in der malayischen Kindersprache.) [4]

---

[1] STUMPF S. 17. [2] TÖGEL S. 17.

[3] Nach privater Mitteilung.

[4] Im Schlesischen sind Schlafwörter von abweichendem Typ in Gebrauch: *teitei* oder *tatei*; *nini* oder *ninei* (wohl Vereinfachung von „Nicker machen“); *hunnei*.

XX. Kapitel.

Schallnachahmung und Onomatopöie.

Alles Hörbare kann dem Kinde zum Gegenstand lautlicher Nachahmung werden, nicht etwa nur die Worte der Umgangssprache, sondern die ganze Welt der Geräusche. Und da sich aus diesen Geräuschnachahmungen oftmals Verbindungsfäden ziehen zur eigentlichen Kindersprache — nämlich durch Vermittlung der Onomatopoetica — so ist es notwendig, sie ebenfalls an dieser Stelle zu erörtern.

1. Die Nachahmung von Geräuschen.

Wie schon früher ausgeführt, wenden sich die ersten Nachahmungsinteressen viel mehr verschiedenen auffallenden Naturgeräuschen, als den artikulierten Sprachsilben zu. Aber auch nach Beginn der eigentlichen Sprachepoche läfst diese Tendenz nicht nach, sondern sie gewinnt sogar noch beträchtlich an Ausdehnung und zugleich an Leichtigkeit der Ausführung. Wie beweglich und umstellbar dies Nachahmungsspiel bei dem $9^1/_2$ Monat alten Kinde sein kann, zeigt folgende Notiz: „Wir untersuchten, was Hilde alles nachahmt und zwar in schnell wechselnder Aufeinanderfolge, so dafs sie sich jedesmal sofort auf den neuen Laut einstellen mufste. Sie ahmte nach: Husten, Schnarren (*rrrr*), *ă* (kurz abgehackt), einen hohen Pfiff, *dada*, und wieder einen hustenähnlichen Laut.“

Aus 1; 2 stammt eine Zusammenfassung sämtlicher von Hilde nachgeahmter Tätigkeiten, unter denen natürlich die uns hier allein interessierenden Geräuschnachahmungen nur einen Bruchteil bilden. Es sind die folgenden: Schnalzen mit der Zunge (zuerst als Nachahmung des Kufsgeräusches), *rrrr*, *ă* (wie in ach), Quietschton als Nachahmung eines hohen Pfiffs, *ă̆-ă̆-ă̆-ă̆* (Meckern, soll Husten nachahmen), Nachsingen, Gähnen, Geräusch

des Wasserplanschens, Nachahmung des Gurgelns und Speiens beim Zähneputzen, Pusten, Kufslaut (richtige Mundbewegung).

Aus einer weiteren, um 1; 6 aufgenommenen Liste seien dann noch die Nachahmungen folgender Geräusche erwähnt: Zischen und Sprudeln der Blumenspritze, Bellen des Hundes (sehr naturalistisch, heller Kläffton, aber mit den Silben *wauwau*), Geräusch des Lutschens, Schnattern der Gans, Krähen des Hahns (*kikiki,* aber ebenfalls in täuschender Nachahmung des Tonfalls), Naseputzen, Prusten, Niesen, Klappern eines Holzspielzeugs, Quietschen eines Spielzeugkamels, Kreischen einer Tür, Rutschen eines Sofas, Weinen (welches wir zum Scherz fingierten).

Von weiteren Geräuschnachahmungen H.s sei nur noch eins notiert (1; 10): Als sie einmal hörte, wie das Wasser der Badewanne ausgelassen wurde, ahmte sie das Gurgelgeräusch nach mit *numnumnum.*

Von Günther berichten wir unter anderem (1; 2): „Wenn G. ein Stückchen Papier in die Hand bekommt, tut er so, als ob er lese, d. h. er ahmt das eintönige Lesegeräusch nach, sieht auf das Blatt und gibt Laute von sich, unter denen *reureu* öfter wiederkehrte. *reureu* klingt an kein ihm je vorgesagtes Wort der Umgangssprache an und mufs ein eigenes Produkt der Geräuschnachahmung sein.“ [1]

Bei manchen dieser Geräusche ist es besonders auffällig, mit welcher selbstverständlichen Treffsicherheit und vollendeten Realistik die Kinder sie wiedergeben. Hilde ahmte das Sofarutschen und das Quietschen des ihr nicht gehörigen Spielkamels — Geräusche, die sie zum ersten Male hörte — ohne jede Anstrengung und ohne tastendes Probieren sofort mit gröfster Treue nach. Und als Eva 1; 4 bei Verwandten wohnte, welche Lachtauben hielten, ahmte sie deren Gurren glänzend nach, ohne dafs die Erwachsenen es ihr erst vorgemacht hätten, und täuschender, als diese es ihr hätten vormachen können. [2]

---

[1] Gutzmanns Knabe ahmte das Zeitungslesen im 11. Monat mit *buggebugge* nach (s. weiter unten), Lindners Tochter schon vom 6. Monat an mit *degattegatte* (Lindner I S. 332), Lindners Sohn mit einem Jahre durch die mehrmals wiederholte Silbe *ă* (Lindner III S. 22), Preyers Axel im 16. Monat durch *ä-ĕ, ä-ĕ, ä-ĕ* (S. 313) und im 19. Monat durch einen längeren Monolog (S. 316).

[2] Ähnlich erzählt Taine von seiner Tochter (S. 287): Sie hat die Hühner gesehen und gehört und wiederholt *koko* viel besser als wir, mit dem Kehllaut des Tieres selbst.

2. Onomatopöie.

Zu den Geräuschnachahmungen in naher Beziehung stehen jene Bestandteile der Sprache, die man Lautmalereien oder Onomatopoetica nennt. Es sind solche Worte, in welchen die sprachliche Bezeichnung die Beschaffenheit des Bezeichneten in bestimmter Hinsicht nachzuahmen versucht. Die Onomatopöie ist eine unmittelbare, wenn akustische Merkmale des Objektes durch den Sprachklang imitiert werden (kuckuck, klingeln); sie ist eine übertragene („Lautbild" nach WUNDT), wenn ein Merkmal eines anderen Sinnesgebietes durch einen Sprachklang von entsprechender Gefühlswirkung wiedergegeben wird (flimmern, krabbeln).

Weist schon die allgemeine Umgangssprache eine grofse Anzahl lautmalerischer Worte auf, so die Kindersprache noch viel mehr, freilich nur solche unmittelbarer Natur. Bekanntlich werden fast alle häufiger begegnenden Tiere längere Zeit onomatopoetisch benannt, ehe ihre normalen Namen auftreten (*wauwau, muh, miau, brbr, quak-quak, kikeriki, pieppiep* usw.); aber auch sonst gibt es mannigfache Worte dieser Art *tiktak* (Uhr), *puffpuff* oder *sch-sch* (für Eisenbahn), *bimbaum* (für Glocken).

Auch wenn man das Sprachmaterial Hildes durchgeht, wird man eine aufserordentlich grofse Anzahl von lautmalenden Ausdrücken finden, namentlich in den ersten Sprachphasen: mit $1^1/_2$ Jahren bestand ihr Sprachschatz (wenn man von den Interjektionen absieht) genau zu 50 % aus solchen Wörtern.

Es entstehen nun zwei Fragen: 1. Worauf gründet sich die grofse Vorliebe der Kinder für diese Wörter? 2. Woher stammen die Wörter? Haben die Kinder sie als Nachahmungslaute der gehörten Naturlaute selbst gefunden oder schon fertig präpariert von den Erwachsenen übernommen?

Die Lautmalereien kommen dem kindlichen Sprachbedürfnis besonders deswegen entgegen, weil sie nicht wie alle übrigen Wörter konventionelle Zeichen sind, die zu ihrer Bedeutung in einer äufserlichen, zufälligen, erst zu erlernenden Beziehung stehen, sondern natürliche und anschauliche Darstellungen dessen, was sie bezeichnen sollen. Jene fundamentale Tatsache, dafs die Sprachlaute Symbole für etwas „Anderes" sind, kann daher nirgends leichter erfafst werden als hier, wo die Symbole den Merkmalen dieses „Anderen" unmittelbar entnommen werden.

Die obenerwähnte Tendenz, auf die Wahrnehmungen bestimmter Geräusche instinktiv mit einer Nachahmung zu antworten, wird in jenem Augenblicke aus einem bloſsen Spiel zur Onomatopöie, in welchem die Reaktion zugleich zur mehr als momentanen Bezeichnung des geräuscherzeugenden Gegenstandes oder Vorgangs erhoben wird. Darum hat die Onomatopöie die Natürlichkeit einer malenden Gebärde; sie verhält sich zu den konventionellen Worten etwa entsprechend wie die Bilderschrift zur Buchstabenschrift.[1]

Hiernach sollte man nun eigentlich erwarten, daſs die onomatopoetischen Bestandteile der Kindersprache vom Kinde selber geschaffen, d. h. aus den Erzeugnissen seiner direkten instinktiven Lautnachahmungen abgeleitet seien. In Wirklichkeit gilt dies nur in den selteneren Fällen. Wir selbst haben im ganzen fünf solcher Fälle mit Sicherheit konstatiert, über welche unsere Aufzeichnungen lauten:

Hilde (1; 3): „Seit einigen Tagen benutze ich (die Mutter) eine Blumenspritze, die Hildes Freude erregt. Sie jauchzt, wenn ich das Wasser herausstäuben lasse, und versucht das Geräusch durch Hervorsprudeln von Speichel und Zischlauten nachzuahmen. Nachdem sie den Gegenstand ein paarmal in meiner Hand gesehen hatte, erkannte sie ihn sofort wieder, ohne daſs er in Funktion war — wie sie durch eben diesen Sprudellaut bewies."

(1; 7): „Als ich auf eine kleine Spielmühle zeigte und fragte ‚Was ist denn das?' erhielt ich von Hilde die Antwort *errr* (schnarrend). Die Mühle knarrt beim Fahren mit ihren Rädern."

---

[1] Dieser eigentümliche Übergang vom Spiel zur Sprache ist mehrfach von Psychologen geschildert worden. So sagt Karl Groos (Die Spiele der Menschen 1899 S. 382): „Das Kind kommt durch spielende Nachahmung dazu, allerlei gehörte Laute . . . . wiederzugeben. Die mit ihm spielende Mutter geht darauf ein und trägt selbst zu dem Schatz von solchen Nachahmungen bei. In diesem Spiel gewinnen die Nachahmungslaute auf ganz natürliche Weise die Bedeutung von Zeichen des imitierten Gegenstandes. Die Nachahmung macht das Entstehen von Symbolen begreiflich, denn jede Kopie ist ein Symbol des Originals." Ähnlich F. Jodl im Lehrbuch der Psychol. Zweite Aufl. Bd. II S. 231.

Welche Rolle diese Lautmalerei auch noch bei gröſseren Kindern spielt, ist daraus zu entnehmen, daſs solche Lieder und Gedichte von ihnen besonders freudig aufgenommen und leicht behalten werden, die onomatopoetische Bestandteile enthalten.

Günther (1; 5): „G. hatte oft beobachtet, wie wir Streichhölzer, Lampen, Lichter auspusteten, und machte uns das Pusten bald nach durch einen *fff*-Laut. Es dauerte aber nicht lange, so bezeichnete er mit dem gepusteten *fff* Leuchter, Lampen, Kronen, Zylinder, Glocken usw. — sogar auch im nicht leuchtenden Zustand. Der Laut hatte somit den Symbolwert etwa = ‚Leuchtkörper' bekommen."

(1; $10^1/_2$): „Wenn Günther der Mutter mitteilen wollte, dafs die Kühe auf der Wiese fressen, sagte er *pupuä p-p.*" *pupuä* war Verstümmelung von „muhmuh"; das *p-p* wurde nicht durch Ausstofsen, sondern durch Hereinziehen von Luft durch die Lippen erzeugt; es war Nachahmung der Schmatzbewegung.

Eva (2; 2): Das Kind vergnügte sich damit, an der Hand des Vaters von einem Ende eines langen Zimmers zum anderen und wieder zurück zu laufen, und dabei mit den Füfsen über den Teppichläufer zu schleifen, so dafs ein schurrendes Geräusch entstand. Plötzlich hatte sie ein Wort dafür: *nōt nōt.* Sie rief: *macht de eva not not!* und: *nochmal not not machen!*

Von diesen Beispielen ist das dritte (Günthers *ff*) am interessantesten, weil hier die Klangmalerei eine Zeitlang zu einem ständigen Element der Sprache wurde.

Die zahlreichen anderen Onomatopoetica, die sich im Wortschatz unserer Kinder finden, sind nicht aus direkten Lautnachahmungen entstanden, sondern durch Nachsprechen von Worten, die das Kind von aufsen aufgenommen hatte. Wir sind überzeugt, dafs eine weniger vollständige Beobachtung so manche dieser Worte als die spontanen Schöpfungen des Kindes angesprochen hätte — während wir überall (auch dort, wo ziemliche Verstümmelungen und Bedeutungsänderungen vorgekommen waren) den sprachlichen Ursprung nachweisen konnten. Man vergleiche die Notizen zu folgenden Wörtern: *atzatz* (S. 12), *bau* oder *butz* (S. 12), *rrrr* und *lalansch* (S. 17) usw.

Solche Erfahrungen müssen uns veranlassen, den in der Literatur erwähnten Beispielen für spontane Schöpfungen lautmalender Worte mit vorsichtiger Kritik gegenüberzutreten.

Bei den meisten ist der Verdacht recht grofs, dafs doch gewisse, von den Erwachsenen gebrauchte Ausdrücke Gevatter gestanden haben. Typische Belege scheinen hierfür die Ausdrücke für rollende oder gerollte Objekte zu sein, die uns an drei

verschiedenen Stellen begegnen. STEINTHALS[1] berühmt gewordenes Beispiel handelt von dem 1 1/2 jährigen Mädchen, welches vom Fenster aus zusehend, wie Fässer aus einem Kahn ans Ufer gerollt wurden, *lululu* sagte — was STEINTHAL als unabsichtlichen Lautreflex begrüfste. — KUSSMAUL[2] erzählt, dafs ein Knabe von 1 1/2 Jahren alle rollenden Kugeln, Münzen, Garnknäule usw. mit dem Ausruf *golloh* begrüfste. „Dies ist ein Anschauungsreflex in der Form einer Lautmetapher.“ — Und SCHNEIDER berichtet von seiner 5/4 Jahr alten Tochter: „Das Aufrollen einer Tischdecke wird mit selbstgeprägtem *rullerulle* nachgeahmt.“ — Sollten allen diesen Kindern die Wörter Rolle, Kullern usw. niemals entgegengebracht worden sein? Wie will man die Gewähr haben, dafs jene Worte, selbst wenn sie vorher nicht gebraucht worden waren, selbstgeprägt sind? KUSSMAULS *golloh* erinnert uns lebhaft an das in unserem Kinderzimmer übliche *kuller* (verstümmelt *kullu*) für allerlei Rollendes, das aber von den Dienstboten eingeführt worden war. (Auch STUMPF[3] führt das Wort *kru* seines Sohnes für alles Runde auf das vorgesagte „Kuller“ zurück.)

Bei einer Reihe von anderen Fällen mag zwar das Kind selbst das sprachliche Lautbild geschaffen haben, braucht es aber nur als unmittelbare und momentane Geräuschnachahmung, nicht zum Zweck einer wirklichen, dem Gegenstand oder Vorgang über den Moment hinaus zukommenden Bezeichnung. Hierher gehören: die oben zitierten Laute *reureu* von GÜNTHER und *numnum* von Hilde — das *hüt, huit* und *wuh,* welches PREYER[4], AMENT[5] und LINDNER[6] als Nachahmung von Pfiffen beobachteten — das von MEUMANN[7] zitierte *schütteschütte* für das Aufschlagen des Balles — die von WUNDTS[8] Sohn hervorgebrachte Nachahmung des Schlüsselgeklappers *l-l-l-l* — das *ōōō* für Hahnkrähen und *hōūūū* für Windsausen des Tögelschen Kindes[9] — das *weoweo* (sprich wiowio), welches Holdens[10] Sohn äufserte, als

---

[1] STEINTHAL. Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft S. 283.

[2] KUSSMAUL. Störungen der Sprache S. 49.

[3] S. 12.

[4] PREYER S. 291. [5] AMENT I, S. 64. [6] I, 236.

[7] MEUMANN II, 28; nach einem Bericht von Dr. VOGL in Leislau.

[8] WUNDT I, 281. [9] TÖGEL S. 16.

[10] E. S. HOLDEN (Amerikanischer Astronom). Transactions of the americ. Philolog. assoc. 1877. S. 58—68. Zitiert von PREYER S. 291.

er das Geräusch beim Aufziehen der Taschenuhr hörte — wahrscheinlich auch das *lingdongmang* desselben Knaben für den Klang der Kirchenglocken.

An onomatopoetischen Eigenbildungen von wirklichem Wortcharakter bleiben daher aufser den fünf von uns beobachteten nur folgende übrig:

Gutzmann[1] beobachtete, wie sein Sohn im 11. Monat eine Zeitung ergriff, sich vor das Gesicht hielt und *buggebugge* sagte, indem er dazu die Kopfbewegungen des Lesens nachahmte. Später übertrug er dies als Bezeichnung auf die Zeitung selbst, dann auf alles Papierne: Briefe, Bücher usw.

Stumpfs Sohn, dessen Sprachentwicklung ja einen ganz besonderen Verlauf nahm, brauchte unter anderem zwei Ausdrücke, die onomatopoetisch entstanden zu sein scheinen, obwohl Stumpf sie ohne diesen und überhaupt ohne weiteren Kommentar registriert. Es sind dies: *tap* (1; 10), wenn eine Flasche geöffnet wurde, später auch für Schere und Zange. Jedenfalls liegt hier eine Nachahmung des Knapsgeräusches vor. (Man vergleiche damit das *atz-atz* unserer Hilde, das freilich als Nachahmung des vorgesprochenen „Knaps“, nicht direkt als Nachahmung des Geräusches entstanden war). — *tuff* = Zigarren, vermutlich Nachahmung des Rauchausstofsens, vergleiche „paffen“.

Ament[2] erwähnt, dafs ein kleines Mädchen (2; 5), als sie ihren Vater Geige spielen hörte, zur Mutter sagte: *hörst du, wie er neddelneddel macht?*

Der von Tögel[3] beobachtete Knabe bezeichnete schon im dritten Sprachmonat (1; 4) eine Lokomotive aus eigenem Antrieb mit *hjhj,* behielt dies Wort etwa zwei Monate bei und übertrug es auch auf andere Eindrücke, z. B. auf einen Zug Enten, der über die Strafse marschierte.

Pollocks[4] Tochter nannte (1; 2) die Katze, nachdem sie sie einige Zeitlang *miau* gerufen hatte, *ayam;* Pollock hält es für eine eigene Schöpfung.

Devilles Tochter bezeichnete (1; 6) die Vorbereitung zu ihrem Brausebad mit *bim,* „par imitation sans doute du bruit de l'eau“.[5]

Beim Vorüberreiten von Kavallerie sagte dasselbe Kind[6] öfters

---

[1] Gutzmann. Des Kindes Sprache und Sprachfehler S. 29.
[2] Ament II, S. 41. [3] S. 9. [4] S. 393. [5] II, S. 23.
[6] Ebda. S. 134.

patô patô patô (1; 10) „sans qu'elle ait entendu faire cette imitation du pas des chevaux sur le pavé".

Von den Äufserungen des Sohnes Lindners sind folgende als Onomatopöien anzusehen: Als einjähriger Knabe liefs er oft, wenn er einen Wagen vorüberfahren hörte, ohne ihn zu sehen, ein langgezogenes *mmm* vernehmen. Lindner selbst fafste diesen Laut nicht als blofse Schallnachahmung auf, sondern als Versuch, die Eltern darauf aufmerksam zu machen: „Jetzt kommt ein Wagen!" — also als primitive, sprachliche Mitteilung.[1] Ferner berichtet Lindner[2] (1; 3): „Seitdem er beim Nachbar ein Schwein gesehen hat, ahmt er dessen Stimme nach; und so oft er an die Tür des Nachbars kommt, läfst er diesen Laut hören und will hinein, um das Schwein zu sehen Auch vor der Tür eines anderen Nachbarn, wo ihm eine Ziege gezeigt worden ist, bleibt er jedes Mal verlangend stehen, dabei das Geschrei der Ziege nachahmend."

Der Vollständigkeit halber seien noch die Notizen von Prof. S. S. Haldemann[3] erwähnt, obgleich diese bei der summarischen Art der Berichterstattung in ihrem psychologischen Wert nicht recht beurteilt werden können. Es handelt sich um onomatopoetische „Worterfindungen" eines kleinen Knaben, die nach Preyer in folgendem bestanden: „Er nannte eine Kuh *m*, eine Klingel *tintin*, eine Lokomotive *tshutshu*, das Geplätscher, wenn er etwas ins Wasser geworfen hatte, *boom* (sprich bum) und dehnte dieses Wort aus auf Schlagen, Fallen, Vergiefsen, ohne Rücksicht auf den Schall." Namentlich das letzte Wort erscheint recht verdächtig; ob hier dem Kinde nicht etwas wie *bums* oder *plums* von den Erwachsenen vorgesagt worden sein wird?

Wie erklärt sich nun die relative Seltenheit eigener onomatopoetischer Schöpfungen beim Kinde, da doch seine Tendenz und Fähigkeit zur Geräuschnachahmung und zu natürlicher Symbolik so stark entwickelt sind? Die Lösung ist eigentlich recht einfach: für jene Geräusche, die zu den alltäglichen Erlebnissen und Interessen des Kindes gehören, wie Vogelgezwitscher, Hundegebell, Uhrenticken usw., werden die onomatopoetischen Benennungen schon durch den Erwachsenen vorweg genommen, ehe das Kind noch die Fähigkeit erreicht hat, selbst irgend eine onomatopoetische Bezeichnung dafür zu finden. Daher kommt es auch, dafs die meisten der eben genannten Beispiele für wirk-

---

[1] III, S. 24. [2] S. 31.

[3] Note on the invention of words (proceedings of the american philol. assoc. 14. July 1880), zitiert bei Preyer S. 440.

liche Schöpfungen des Kindes sich auf seltenere, nur gelegentlich dem Kinde auffallende Geräusche beziehen (Uhraufziehen, Blumenspritze, Knarren eines Spielzeugrades usw.), bei denen also die erwachsene Umgebung noch keine Veranlassung gehabt hatte, dem Kinde mit malenden Ausdrücken zuvorzukommen. Die anderen Geräusche sind eben schon sprachlich „besetzt". Im zoologischen Garten, wo die Kinder fremdartige Tierstimmen hören, versuchen sie sich sofort in der Nachahmung; es wäre lehrreich festzustellen, ob Kinder, die den zoologischen Garten täglich besuchen und die Namen vieler Tiere noch nicht kennen, sich durch onomatopoetische Benennungen behelfen.

Es gibt unter den Eltern manche Rigoristen, welche die sogenannte „Kindersprache" als „Albernheit" aus der Kinderstube verbannen wollen und die es deshalb für unerlaubt halten, dem Kinde zunächst Worte wie *wauwau* und *pipip*, *ticktack* und *puffpuff* beizubringen. Hier liegt eine völlige Verkennung der Kindesnatur vor. Diese Darbietungen hindern nicht, wie sie meinen, die sprachliche Entwicklung, sondern fördern das Sprechdenken. Und sie kommen den eben geschilderten Tendenzen der Kindesnatur in durchaus adäquater Weise entgegen; das Kind, das noch lange nicht imstande wäre, „Hund" und „Pferd" und „Uhr" und „Vogel" zu verstehen und zu sprechen, kann schon an den verstandenen und gesprochenen Onomatopoeticis seinen Geist emporarbeiten. Es kommt dann schon von selbst die Zeit, wo das Kind auf diese lautmalerischen Hilfen verzichten kann, und wo es durch das Stadium der Kombinationen „*wauwauhund*", „*bähschaf*" und „*puffpuffbahn*" hindurch zu „*hund*", „*schaf*" und „*bahn*" gelangt. Die Lautmalerei, die erst das ganze Objekt ausdrückt, wird dann zu einem Beiwort herabgedrückt (*wauwauhund* = Hund, der wauwau macht), um schliefslich ganz zu verschwinden.

In extremem Gegensatz zu dem eben zurückgewiesenen Standpunkt, nach welchem die Tonmalerei etwas den Kindern künstlich Angezüchtetes sei, steht jener Standpunkt, der alle diese Kinderstuben-Onomatopoetika als Urschöpfungen, zwar nicht des einzelnen Kindes, aber der ungezählten Kindergenerationen aller Zeiten und Völker betrachtet, „zu denen die Mütter und Ammen in keinem anderen Verhältnis als dem der Überlieferer und Nachahmer des Gegebenen stehen".[1]

[1] Ament I, S. 38

Richtig ist hieran soviel, dafs in dem Kinde ein Innenfaktor existiert, der diesen onomatopoetischen Darbietungen in hohem Mafse entgegenstrebt und sie zum grofsen Teil erst hervorlockt; jede Mutter erlebt es ja, wieviel leichter die Kinder auf diese, als auf konventionelle Leute reagieren. Nicht richtig ist es dagegen, dafs alle jene Worte irgendwann einmal im Kindermund ihren Ursprung gehabt haben müssen; denn die Neigung und Fähigkeit zur Lautmalerei zeigt sich auch noch auf ziemlich hohen Stadien der Sprachentwicklung[1]; und nicht nur die Dichter aller Zeiten und Länder[2], sondern auch wohl jede Mutter und Pflegerin wird in dieser Beziehung schon manchmal schöpferisch gewesen sein.

So liegt denn auch bei den Onomatopöien ein Zusammenwirken des Aufsen- und des Innenfaktors vor, also die früher besprochene „Konvergenz“.

Besonders charakteristisch für dies Zusammenwirken sind einige von uns beobachtete Fälle, in denen das Kind das lautmalende Wort zwar von aufsen aufnimmt, doch bei der Wiedergabe und Anwendung eine gewisse Selbständigkeit bekundet.

Hilde besafs 1; 6 ein silbernes Glöckchen, zu dessen Ton wir „bimbimbim“ oder „bimbelebim“ gesagt hatten, ohne dafs es von ihr nachgeahmt worden wäre. Sie hatte 14 Tage das Glöckchen weder gesehen noch gehört, als sie in einem Bilderbuche eine Kuh erblickte, die ein Glöckchen um den Hals trug; dies Glöckchen nannte sie *didelideli;* unsere onomatopoetische Bezeichnung wirkte jedenfalls hierbei nach.

---

[1] Paul stellt (Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 160) eine Liste von nicht weniger als 200 lautmalenden Worten der deutschen Sprache auf, die sämtlich erst relativ jungen Datums sind, nämlich frühestens im Spätmittelhochdeutschen auftreten. Und wie lebendig auch noch unsere moderne Sprache in dieser Hinsicht ist, zeigt die neue Bildung „Töfftöff“ für Automobil.

[2] Für ein Hauptgebiet der Onomatopöie, nämlich die malende Bezeichnung der Tierstimmen, bringt Wackernagel (Voces variae animantium) eine überwältigende Fülle von Beispielen. Unter anderen findet sich hier das Urbild zu dem bekannten quorax quorax brekekekex aus Hauptmanns „Versunkener Glocke“. Bei Aesop 298 wird das Froschquaken wiedergegeben durch *Βρεκεκεκὲξ κοὰξ κοάξ*. — Eine monographische Behandlung der onomatopoetischen Vogelnamen — mit einer Vergleichung der wirklichen Vogelrufe — bietet: Dr. J. Winteler, Naturlaute und Sprache. Programm der Aargauischen Kantonschule. Aarau 1892.

Über Günther notierten wir (1; 7): „Für alles mögliche Knipsen ertönt *ditz*, vielleicht in Nachahmung unseres „knips“. Doch rief er es zum ersten Male, ohne dafs „knips“ gerade zuvor gesprochen worden wäre — als er am Fingerring der Mutter spielte und seine Nägelchen knipsend daran abschnellen liefs. Einige Tage darauf kehrte der Laut wieder und wurde dann öfter gebraucht, z. B. als er Druckknöpfe an einer Gamasche zuknipste.“

Über die Parallelen, die bezüglich der Onomatopöie zwischen der Sprache des Kindes und den Sprachanfängen der Menschheit bestehen, haben wir schon an früherer Stelle gehandelt.[1]

Eine letzte Frage von zugleich kindersprachlichem und sprachtheoretischem Interesse geht auf die Allgemeingültigkeit der kindlichen Onomatopoetica bei verschiedenen Völkern; leider fehlen noch zu ihrer Beantwortung fast alle Handhaben.

Eine vollständige Übereinstimmung ist hier natürlich nicht zu erwarten, schon aus dem Grunde nicht, weil ja die lautmalenden Worte niemals wirklich getreue Abbilder (gleichsam Phonogramme) der Laute sind. Sie sind schon stets Stylisierungen, indem gewisse Merkmale hervorgehoben, andere vernachlässigt werden — Übersetzungen des unartikulierten Geräusches in die Sprache menschlicher Artikulation. Ihre ursprüngliche lautmalende Wirkung liegt ja auch nicht so sehr in den Silben als solchen, sondern in Tonfall, Akzent, Modulation und anderen Faktoren, für welche die Silben nur die Träger darstellen: das eintönig gesprochene „Wauwau“ hat mit Hundegebell sehr wenig Ähnlichkeit. Man kann daher auch beim Kinde sehr deutlich bemerken, dafs die leichte Eingängigkeit dieser Worte zuerst wesentlich darauf beruht, dafs sie vom Erwachsenen zugleich in möglichst treuer Tongebung vorgemacht werden; erst allmählich lösen sich die Silben von dieser ursprünglichen Stütze los und werden zu Trägern der Bedeutung.

Unter diesen Umständen ist es schon als eine grofse Übereinstimmung zu bezeichnen, wenn der Hund in der deutschen und russischen Kindersprache *wauwau*, in der französischen *oua-oua*, in der niederländischen *wafwaf*, (der *f*-Laut kommt ja auch

[1] S. 272/3.

in den deutschen Onomatopoeticis kläffen, bläffen, belfern vor), in der japanischen *wanwan* heißt (Wundt I, S. 293/94). Aus der interessanten Liste von Lautmalereien der japanischen Kinderstube, die Wundt gibt (I, S. 294) seien noch folgende besonders bemerkenswerte Anklänge hervorgehoben: *mo* = Kuh, (deutsch *muh*), *nyanya* = Katze, (deutsch *miaumiau*), *kokko* = Huhn, (deutsch *tuktuk* und *kikiriki*, französisch *coc-coc*), *sionsion* = Sperling („Zwi"-tschern), *gission* = Heimchen („zirpen") *bunbun* = Biene (*sumsum*), *pipi* = Flöte, (deutsch *pipe*), *garagara* = Wagen („Karre"), *pappa* = Tabak („paffen"). — In der russischen Kinderstube sind u. a. folgende Onomatopoetika heimisch: *wauwau* = Hund, *miau* = Katze (daneben auch die aus dem Lockruf entstandene Bezeichnung *ksskss*); *muhmuh* = Kuh, *brrbrr* = Pferd; *bjabja* = Schaf. (Nach privater Mitteilung.)

XXI. Kapitel.

Urschöpfungen.

Bei der Frage, welchen positiven Anteil das Kind an den besonderen Wortgebilden der Kindersprache habe, hat das Wort „Erfindung" eine unselige Verwirrung gestiftet und lange die Gemüter erhitzt. Erfindungen in dem oben[1] definierten Sinne: als absichtliche Neuschöpfungen, für die weder in Lautgebärden und Schallmalereien, noch in Worten der konventionellen Sprache eine Voraussetzung existiert, kommen für die eigentliche Entwicklungszeit des kindlichen Sprechens überhaupt nicht in Betracht. Die wahre Spontaneität der kindlichen Wortbildung äufsert sich nicht im Schaffen aus dem Nichts, sondern im freien Schalten und Walten mit dem gegebenen Material.

Aber wegen der prinzipiellen Bedeutung, die man den kindlichen Urschöpfungen oft beigelegt hat, müssen wir die vorliegende Literatur einer kritischen Prüfung unterziehen. Hierzu ist eine Scheidung zwischen den ersten Sprechjahren und den höheren Altersstufen nötig.

Von den in der Kindersprachliteratur mit stereotyper Eintönigkeit wiederkehrenden Beispielen für frühe Worterfindung durch das Kind sind zunächst alle diejenigen auszuscheiden, die in das Gebiet der Onomatopöie oder der naturhaften Lallworte gehören; denn hier ist nirgends eine künstliche Beziehung zwischen Klang und Bedeutung selbständig vom Kinde gestaltet worden. Die übrigen Worte müssen alle sorgfältig daraufhin geprüft werden, ob nicht versteckte Fäden zwischen ihnen und der konventionellen Sprache bestehen. Denn bei der starken Verstümmelung, welcher viele Worte beim Kinde ausgesetzt sind,

[1] S. 122.

kann sehr schnell ein übernommenes Wort eine Form erhalten, die der Urform total unähnlich ist und den Schein erweckt, als sei es ein neues. Bedenkt man ferner, wie souverän die Kinder mit dem Sinn der übernommenen Worte umspringen, so kann es kommen, dafs ein solches an äufserer wie innerer Sprachform umgewandeltes Wort dem Beobachter gegenüber seinen Ursprung vollständig verleugnet und als interessanter Beweis „freier Erfindung“ in der Kindersprache verkündet wird.

Man nehme etwa folgenden Fall. Ein durchaus normales Mädchen hat in seiner Sprachentwicklung, insbesondere im zweiten Lebensjahre, eine Reihe von Wörtern hervorgebracht und in Gebrauch genommen, die der Umgangssprache fremd sind. Das Register dieser Wörter lautet:

eischei = laufen,
atzeatze = zerreifsen,
siete = abgebildete zeigende Hände,
tamtams = Soldat und Badewanne,
bichu = Wickelkommode,
billebille = Lanolintube.

Sind diese Worte nun ein Beweis für die Existenz freier Worterfindung? Vergleichen wir sie mit den analogen in der Literatur aufgezeichneten Fällen, namentlich den amerikanischen, so sind die neuen Beispiele mindestens ebenso beweiskräftig wie die alten.

Nun sind wir zum Glück in der Lage, die Beweiskraft dieser neuen Worte einer Kontrolle zu unterziehen, die bei den früheren fehlte; denn die Liste stammt von unserer Tochter Hilde, und wir konnten das allmähliche Hervorgehen sämtlicher „neuen“ Worte aus Worten der Umgangssprache mit Sicherheit verfolgen.

eischei = laufen ist Verstümmlung unseres beim Laufenlehren gesagten taktmäfsigen „eins, zwei“. *atzeatze* = zerreifsen ist Verstümmlung unserer beim Papierzerreifsen gebrauchten Onomatopöie „ritsche ratsche“. *siete* = abgebildete Hände ist unser hinweisendes „Siehst Du?“ (mit der Gebärde des ausgestreckten Zeigefingers). Über das besonders seltsame *tamtams* für die zwei ganz disparaten Bedeutungen Soldat und Badewanne vergleiche man die Sprachgeschichte. *bichu* = Wickelkommode stammt daher, dafs in jener Kommode ihre Bilder„bücher“ ent-

halten waren. *billebille* = Lanolintube ist höchstwahrscheinlich Verstümmelung von „schmiere schmiere".[1]

Bekommt man lediglich die fertigen Worte vorgelegt, ohne einen Einblick in ihren Werdeprozeſs zu haben, so wird der Laie verblüfft, der Forscher aber sehr skeptisch sein. Natürlich ist es uns unmöglich, für jene von den Amerikanern Hun, Hale, Moore und Stevenson gebrachten Listen „erfundener" Worte im einzelnen die Etymologien festzustellen. Jedenfalls aber zeigen jene Fälle einen solchen Mangel an Kritik und psychologischer Beobachtungsgabe, daſs sie für das, was sie beweisen sollen, einfach versagen.

In der Hunschen Liste[2] wird es noch als zweifelhaft hingestellt, ob die von dem englischen in englischer Umgebung lebenden Kinde gebrauchten Worte *feu* (sprich *fö*) = Feuer, *nepa* = nicht, *ma* = ich, *petee* (sprich peti) = klein, *too* (sprich tu) = alles, französischen Ursprungs seien, da die Eltern sich nicht erinnern können, daſs im Hause je eine französisch sprechende Person gewesen sei! Ein Teil der anderen Worte sind einfach Kinderstubenworte. So ist *mea* (sprich mia = Katze, Fell) identisch mit dem *miau* unserer Kinder; und der Bedeutungswandel von Katze zu Fell ist eine ganz vulgäre Erscheinung der Kindersprache.

Bei anderen ist die nachträgliche Interpretation, wenn auch nicht absolut sicher, so doch mit gröſserer oder geringerer Wahrscheinlichkeit möglich. So bei *gar* = Pferd (ein vom Pferd gezogener Wagen mag dem Kind oft als „car" gezeigt worden sein), *odo* = weggehen! wegnehmen! scheint ein Lallwort ganz ähnlich unserem „ada" zu sein; vielleicht hängt es aber auch mit „to go" gehen zusammen — es wird uns nicht einmal gesagt, wie es ausgesprochen wurde. *waiawaiar* = schwarz, dunkel, Neger mag vielleicht aus einer Furchtinterjektion ähnlich unserem „weh o weh" entstanden sein usw. — Stevenson[3] meint, daſs die von ihm notierten Worte des Knaben O: *oüah* = water, *ōbō* = music, *gladdies* = dandelion flowers (Löwenzahn) „unerklärbar seien, es sei denn als reine Erfindungen". Dabei ist das erste Wort eine ganz gewöhnliche Verstümmlung von water. das zweite ein bekanntes Musikinstrument (engl. hautboy) und das dritte vermutlich die Übertragung eines anderen Blumennamens (gladen = Schwertlilie). — Humphrey erwähnt ganz ernsthaft als Worterfindung die Schluſswendung des Satzes: *the old fly went wiggely waggely* (bei einem Mädchen von 1; 8), und Preyer sogar hält diese Erfindung für „bemerkenswert" (S. 359). Dabei existiert auch im Deutschen der Ausdruck „wickel wackel", der augenscheinlich ein internationales Onomatopoetikon für die Schaukelbewegung ist.

---

[1] Vgl. S. 23 (*eischei*), 28 (*atzeatze*), 32 (*siete*), 34 (*tamtams, bichu, billebille*).

[2] E. R. Hun, Singular Development of Language in a Child. *Monthly Journal of Psychological Medicine 1868.* Ein längerer Auszug daraus findet sich bei Romanes S. 140ff. (deutsche Ausgabe S. 139ff.), ein etwas kürzerer bei Rzesnitzek S. 19, Meumann II S. 33, Idelberger S. 428/29.

[3] S. 120.

Die von HALE[1] zitierten Zwillingsknaben, die ihre eigene Sprache bis zum Eintritt in die Schule gehabt haben sollen, hat er nicht selbst beobachtet; aufserdem erfahren wir von ihrem Wortschatz nichts bis auf einen einzigen Ausdruck *nisi-boa* = Wagen; mit einem so unsicheren und dürftigen Bericht kann natürlich die Interpretation gar nichts anfangen. — Das gleiche gilt von den zwei oder drei „Worterfindungen", über welche K. C. MOORE berichtet[2]; mit Recht spricht ihnen WUNDT bei der Unmöglichkeit nachträglicher Kontrolle jegliche Beweiskraft ab. — Und auf dieselbe Linie müssen wir endlich den Bericht OLTUSCEWSKIS stellen; er berichtet aus dem 17. Monat seines Knaben die Bildungen *ma* = Fenstervorhänge, aus dem 19. Monat *muma* = Fliege und *pepe* = Steinchen, ohne auch nur anzudeuten, wie die Worte im Polnischen heifsen, unter welchen Umständen sie gebraucht wurden und ob überhaupt nur der Versuch gemacht worden ist, ihrer Etymologie nachzugehen.[3]

Gehen wir nun zu den deutschen Fällen über, so ist am bemerkenswertesten — und zugleich die kräftigste Stütze für unsere These — die von STUMPF an seinem Sohn beobachtete Sprachentwicklung. So originell der Knabe in seiner ganzen Sprachgestaltung war — seine Originalität bekundete sich in ganz anderen Faktoren als in dem freien Erfinden von Worten. Wäre nicht ein Psychologe der Vater dieses Kindes gewesen, so hätte ein solcher Fall in der Literatur sehr viel Unheil anrichten können; denn wie nahe hätte es gelegen: *wauschkap* = Messer, *eihopa* = Teelöffel, *a-ng-i* = schreiben, *lalbich* = Briefumschlag als ebensoviele „Schöpfungen aus dem Nichts" auszugeben. STUMPF aber ist imstande, für diese seltsamen Gebilde fast überall die Etymologie zu bringen.[4] Nur zwei Ausnahmen finden sich. Der Felix heifsende und Liki gerufene Knabe nannte sich eine Zeitlang *job* oder *jobtobbelob*. Selbst hierfür versucht STUMPF noch eine Ableitung, ohne deren hypothetischen Charakter zu ver-

---

[1] HORATIO HALE, The origin of Language and the Antiquity of Speaking Man. *Procedings of the Amer. Ass. for the Advancement of Science.* XXXV, 1886. Kurzer Auszug bei ROMANES S. 138. Dtsch. Ausg. S. 139.

[2] K. C. MOORE, Mental Development of a Child 1896. *Psychol. Rev.* Mon. Supplement No. 3 1896. S. 125. — Aus der MOOREschen Liste würden hierhergehören: *lum* = Katze, *bizz* = eigener Schatten, *bahdiz* = Figur an der Schlafzimmerdecke, *babax* = Türangel. — WUNDT I S. 277.

[3] S. 22/23. Die anderen von OLTUSCEWSKI genannten Neubildungen gehören in die Gruppe der Lallworte: *nana*, *dada* = wenn das Kind etwas will oder gibt (12. Monat) — oder in die der Schallnachahmungen: *dla* = Lesen (15. Monat).

[4] Vgl. Kap. XXII.

kennen.[1] — Das andere unerklärbare Beispiel ist das Wort *kjob* = Schnee.[2]

Aufser von Stumpf liegen gründliche und umfassende Beobachtungsreihen über die Sprachentwicklung deutscher Kinder vor von Preyer, Lindner, Ament, Idelberger, Tögel und den Verfassern; die Ausbeute für wirkliche Worterfindungen ist höchst kärglich.

Preyer und Idelberger glauben überhaupt nicht an deren Existenz. Das einzige zweifelhafte Wort, das Preyer[3] 3; 0 hörte, war *wola* für das Kindermädchen Marie. Preyer erklärt es etwas gezwungen als entstanden aus der Antwort „ja woll ja"; könnte man nicht vielleicht eher an eine Verstümmelung von „Fräulein" denken?[4] Idelberger hatte eine ganze Anzahl von Kindern beobachtet bzw. beobachten lassen und keine einzige Originalbildung konstatieren können.[5]

Die gleiche Feststellung machte Tögel bei dem von ihm beobachteten Kinde.[6]

Lindner ist auf ein einziges Wort gestofsen, dessen Ursprung ihm unerklärlich bleibt: sein Sohn brauchte mit $2^1/_4$ Jahren das Wort *meulig* für seine Spielsachen, für geliebte Personen und ähnliche ihm angenehme und sonst gefallenerregende Dinge.[7]

Aments Nichte nannte einmal 1; 9 Kuchen *adi*.[8] Das Kind sah, wie der Onkel einen Kuchen zerteilte, und drückte sein Verlangen, ein Stück zu haben, mit jenem Worte aus. Aber 5 Tage später notiert Ament das Wort *addi* als „artig"; es erscheint uns beinahe zweifellos, dafs auch schon jene erste Äufserung bedeutet: *addi* = „ich bin artig, gib mir den Kuchen". Wie oft hört man in der Kinderstube: „Wenn du artig bist, kriegst du Kuchen." Es bleibt dann von den Amentschen Beobachtungen nur noch *wudschi* = Gelee; hier erscheint die Interpretation nicht sicher. (Vielleicht mögen hier lautmalende Worte wie *lutschen, tutschen* Gevatter gestanden haben.)

---

[1] S. 19. Felix litt einmal an Ausschlägen „und es könnte jemand ihn gelegentlich als Hiob angeredet haben".

[2] Stumpf S. 12.

[3] S. 326.

[4] Ein anderes uns bekanntes Kind hatte „Fräulein" zu *oleina* verstümmelt.

[5] S. 289. [6] S. 15. [7] S. 63.

[8] Ament I S. 63 und 99. II S. 42.

Endlich kommen wir zu jenem Beispiel, das zu den ältesten und meist diskutierten in der Literatur gehört — und hier gilt der Satz: parturiunt montes, nascetur ridiculus mus. STRÜMPELL [1] schreibt im Jahre 1880 von seiner 10 Monate alten Tochter: „sie beobachtet die Vögel auf der Erde oder auf dem Dache und nennt sie *tibu*.“ Über den Ursprung des Wortes äufserte er nichts und ermöglichte es so, dafs das Wort späterhin kurzweg als Beleg für selbständige Spracherfindung in Anspruch genommen wurde.[2] Andere mühten sich wieder um seine Deutung. Im Jahre 1905 wird endlich das Rätsel gelöst und zwar durch STRÜMPELLS Tochter selbst. Sie erzählt, dafs sie damals eine esthnische Amme hatte, und dafs *tibu* im Esthnischen „Vogel“ bedeutet![3]

Von unseren eigenen Kindern bot, wie bereits bemerkt, Hilde kein einziges Beispiel für Urschöpfung; das gleiche gilt von Eva. Nicht ganz so klar ist die Sachlage bei Günther. Hin und wieder liefs er — freilich erst vom dritten Lebensjahre an — Ausdrücke dunklen Ursprungs hören, die allerdings nur im Affekt oder in einer gewissen Spafsstimmung herauskamen und keinen bestimmten Sinn hatten. So wurde 2; 2 notiert: „Eine merkwürdige Art zornigen Scheltens hat er an sich. Er fängt an, in einem wilden Kauderwälsch auf uns los zu reden, dafs wir Mühe haben, ernst zu bleiben; und besonders ein uns rätselhaftes Wort *kō*! schmettert er uns dann verächtlich entgegen.“ 2; 9 wird in ähnlicher Situation von ihm halb zornig, halb scherzend *schuckel* oder *mumpsel* gerufen. Inwiefern hier Koseworte wie „mein Schnuckelchen“ und ähnliche mitgewirkt haben mögen, entzieht sich der Kontrolle.

Ziehen wir nunmehr das Fazit aus unserer Übersicht über das gesamte bisher vorliegende Material, so dürfen wir sagen: Die völlig freie Worterfindung kommt in den ersten Jahren der normalen kindlichen Sprachentwicklung so gut wie gar nicht vor; keinesfalls aber hat sie die Bedeutung, die ihr namentlich von älteren Untersuchern zugeschrieben worden ist.

In dieser Überzeugung hat sich neuerdings eine erfreuliche Übereinstimmung der Forscher angebahnt. Auf demselben Standpunkt wie wir stehen PREYER, LINDNER, WUNDT, MEUMANN, IDEL-

[1] S. 360. [2] AMENT I S. 63. II S. 43.
[3] Nach privater Mitteilung des Herrn Dr. SPITZNER (Leipzig).

BERGER; und AMENT hatte seine abweichende Meinung in letzter Zeit nur noch auf die jetzt ebenfalls entkräfteten Beispiele *tibu* und *adi* gestützt.[1]

Psychologisch ist es auch sehr wohl verständlich, daſs nicht beliebige Lautverbindungen plötzlich zu Symbolen für bestimmte Bedeutungen gemacht werden. Denn für das Kind — wie für den primitiven Menschen überhaupt — ist das einmal in Besitz genommene Wort und der Gegenstand ein organisch zusammengehöriges Ganzes, viel mehr als für uns, die wir die konventionelle Bedeutung der Wörter einsehen.[2] Darum sind die vorhandenen Worte die natürlichen Anknüpfungen für alle weitere Wortbildung. Dasselbe psychologische Moment also, welches bewirkte, daſs das Kind für Onomatopöien und Lallwörter wegen ihrer naturhaften Beziehungen zu ihrem Inhalt eine so groſse Vorliebe zeigte, veranlaſst es, dort, wo es für eine neue Vorstellung kein fertiges Symbol parat hat, dies „naturgemäſs", d. h. aus dem ihm schon organisch gewordenen Sprachmaterial zu bilden. Um ein von uns selbst beobachtetes Beispiel zu wählen: unser Knabe sagte, als er mit vier Jahren zum erstenmal in die Verlegenheit kam, für den Reparateur der Klingel eine Bezeichnung zu suchen, nicht eine willkürliche Lautverbindung, sondern *Klingler*. Über diese Art von Weiterbildung werden die nächsten Kapitel handeln.

Aber selbst auf der frühen Altersstufe, auf welcher das Kind zur Bildung solcher Ableitungen oder Zusammensetzungen noch gar nicht fähig ist, meidet es doch im Falle der Wortnot die freie Wortbildung. Es weiſs sich hier anders und zwar wiederum mit einem naturhaften Verfahren zu helfen: es bezeichnet die Dinge indirekt mit einem Wort, dessen Bedeutung zu dem gemeinten in Beziehung steht. Uns erscheint eine solche Beziehung oft weit hergeholt; das Kind aber greift ganz instinktiv nach der ersten, sich ihm darbietenden assoziativen Hilfe, nur um sich ausdrücken zu können. Unser Sohn hatte mit 1; 9 einen

---

[1] AMENT II 43.

[2] Das Kind und der Bauer können es sich gar nicht anders denken, als daſs das lange, dunkle, aus Mehl gebackene Gebilde „Brot" nicht nur heiſst, sondern ist. Hierüber handelt die von LAZARUS zitierte Anekdote (S. 77): „Ein Deutscher, der zur Ausstellung in Paris war, zählt es zu den Wunderlichkeiten der Franzosen: „Zu Brot sagen sie *du pain*!" „Ja wir", — sagte der andere — „sagen Brot". „Ja", sagt jener, „es ist ja auch Brot". Es wird also hier das Wort als die Eigenschaft, als die eigentliche Anschauung des Dinges gedacht."



recht kleinen Wortschatz, konnte aber seinen sehr viel gröſseren Vorstellungsschatz relativ gut zum Ausdruck bringen. Als er den Hut vom Vater sah, antwortete er auf die Frage: „Was ist das?“ *papa* (Zugehörigkeit); abgebildete Kinder mit Hut nannte er *ba* (spazieren); das Wort „Kinder“ hatte er noch nicht. — Endlich bildet das folgende Beispiel ein deutliches Analogon zu Aments oben zitiertem *adi*: Als G. abgebildete Brezel, Brote, Kuchen sah — alles Dinge, für die er noch keine Worte besaſs, — rief er jedesmal *bitte*. Diese Bezeichnung besagte nicht, daſs er im Moment darum bat — sie waren ja nur abgebildet — sondern bedeutete: „es ist etwas zum bitten“. (Bei Eſswaren, deren Namen er kannte, gebrauchte er diesen z. B. *ei*, *puppe* = Suppe usw. *bitte* ist also nicht der allgemeine Ausdruck für Eſsbares, sondern ein natürlicher Behelf der Sprache im Falle der Wortnot.)

Abgesehen von der Tatsache, daſs dem Kinde schon das freie Schaffen von Worten widerstrebt, würde es gar nicht imstande sein, frei Geschaffenes zu behalten und so zum Bestandteil einer „eigenen Sprache“ zu machen, wie es öfters behauptet worden ist. Mit vollem Recht macht Idelberger darauf aufmerksam, wie mühsam dem Kinde das Behalten neuer Worte wird.[1] Es bedarf unendlich häufiger Wiederholungen, ehe ein Wort haftet — und da sollte das Kind seine eigene momentane Schöpfung, die in der Auſsenwelt kein Echo findet, wieder reproduzieren können? Anders bei den sekundären Wortbildungen (Ableitungen, Zusammensetzungen usw.), die wegen ihres naturgemäſseren Charakters eine viel gröſsere Tendenz zur Wiederholbarkeit in sich tragen. —

Alles Bisherige bezog sich auf die Epoche der eigentlichen Sprachwerdung im Kinde; anders steht es mit späteren Altersstufen. Hier gibt es oft ganz unableitbare Momentanbildungen. Zuweilen kann sogar von „erfinden“ im eigentlichen

[1] S. 290f. Wir selbst haben hierüber bei Hilde 2; 4 eine frappante Beobachtung gemacht. „Sie bekam, wohl zum erstenmal, Kakao zu trinken. Auf unsere Frage, was das sei, meinte sie *rolle*. Wir sagten ihr mehrmals das richtige Wort vor; sie sprach es nach. Nach etwa 5 Minuten gleiche Frage; Antwort *kolle*. Wieder wird das Richtige vor- und nachgesprochen. Noch dreimal wurde der gleiche Versuch gemacht nach etwa gleichen Pausen; sie hatte jedesmal wieder das Wort vergessen.“

Sinne gesprochen werden, indem die Kinder bewufst mit den Lauten herumprobieren, bis etwas ganz Besonderes herauskommt.

So hat unser Günther im 5. Lebensjahr für irgend welche Spieltätigkeiten, die er gerade vollzog, scherzhafte Gelegenheitsworte gebildet, z. B. beim Knüpfen eines Bindfadens: *ich mufs jetzt roopen* — und es machte ihm dann immer grofse Freude, wenn man sich über die Worte verwunderte. Zuweilen war unsere Frage überhaupt erst die Veranlassung, dafs dem Kauderwälsch ein Sinn untergeschoben wurde.

Aus ungefähr gleicher Altersstufe des Lindnerschen Sohnes (Ende des vierten Jahres) wird ähnliches berichtet. „Er gebraucht in dieser Zeit sehr oft selbstgebildete Substantiva, deren Sinn schlechterdings nicht auffindbar ist, da er nicht imstande ist, das Gesehene und von ihm selbst Benannte so zu beschreiben, dafs man mit einiger Sicherheit aus seinen sonderbaren Sprachschöpfungen die Gegenstände seines Vorstellens erschliefsen könnte. Diese Beobachtung habe ich bei seiner Schwester nicht gemacht.“ [1]

Als gelegentliche Leistung fehlt solche Spracherfindung wohl in keiner Jugend; so nennen sich etwa die Knaben untereinander mit geheimen, ganz aus der Luft gegriffenen Namen u. a. m. Zuweilen dehnt sich das Spiel auch zu einem Versuch aus, eine wirkliche Sprache zu „machen“; aber mit welch geringer Originalität sich das Kind hierbei zufrieden gibt, möge durch eine eigene Jugenderinnerung illustriert werden.

Zwei Schwestern — die eine die Verfasserin — unternahmen es als etwa 11—12jährige Mädchen, eine Sprache für ihren Geheimgebrauch zu machen. Weit kamen sie nicht, und von dem wenigen ging fast alles verloren; in der Erinnerung blieb nur noch der Satz: *The ratta lis the rutta alla shoming* = „der Vater und die Mutter haben Kinder“. Der Rhythmus ist total dem Deutschen gleich, bei mehreren Worten hat die Muttersprache und der eben begonnene englische Sprachunterricht Gevatter gestanden. [2]

Was hier ein Spiel ist, kann unter abnormen Bedingungen auch einmal zum Ernstfall werden; die taubstummblinde Laura Bridgman hat — allerdings erst als Erwachsene — für eine Reihe von Personen ihres Umganges lautliche Bezeichnungen

[1] Lindner III S. 102.

[2] Auch die bewufst gemachten „Weltsprachen“ unserer Zeit Volapük und Esperanto sind bekanntlich keine freien Worterfindungen, sondern fufsen auf dem Sprachgut anderer Sprachen.



durchaus selbständig gebildet und festgehalten. Die von ihr selbst geschaffenen Namen beliefen sich auf nicht weniger als 60 und „waren so stabil, dafs die blinden Kameradinnen in der Anstalt bei jedem dieser Laute wufsten, welche andere von Laura gerade angeredet wurde. Die charakteristischen Laute waren stets einsilbig, wurden aber oft redupliziert. JERUSALEM nennt *foo-foo, too-too, papapa, pig-pig, st-st.* Andere sind nicht mit den Zeichen unseres Alphabetes darstellbar. Natürlich hatten die Laute zu den wirklichen ihr durch das Fingeralphabet bekannten Namen der betreffenden Personen gar keine Beziehung.“[1]

Dafs diese Laute auf keinerlei Nachahmung beruhen, ist bei dem doppelten Defekt zweifellos. Denn wenn schon die Schallnachahmung durch die Taubstummheit ausgeschlossen war, so bewirkte Lauras Blindheit nun noch, dafs sie nicht einmal imstande sein konnte, die von anderen gesprochenen Laute von den Lippen abzulesen.

Der erste Ursprung dieser Laute ist wiederum keine bewufste Worterfindung, sondern der Affekt hat sie hervorgebracht. „Ursprünglich brauchte sie, wie die Quellen berichten, die Laute für Personen nur, wenn sie sie freudig erregt begrüfste oder sich ihrer affektvoll erinnerte, während sie in der ruhigen Unterhaltung über jene Personen ihre Fingernamen anwandte. Erst später trat auch in letzterem Fall der Laut ein.“ Diese ersten Wortschöpfungen sind also analog den interjektionalen Lautgebärden des Kindes (wie *mum* und *da*) entstanden. Allerdings ist dieser Affekturspruug nicht auf jede einzelne der 60 Personenbezeichnungen Lauras auszudehnen. Es ist wohl möglich, dafs die Nuance ihres Freudegefühls und damit ihr Affektlaut anders waren beim Zusammentreffen mit ihrem Lehrer Dr. Howe, als beim Zusammentreffen mit ihren Mitschülerinnen; aber diese Nuancierung kann nicht versechzigfacht gedacht werden; wir werden daher annehmen müssen, dafs bei den später hinzugekommenen Personenbezeichnungen sofort die Bezeichnungsabsicht schon bei der Schöpfung mitspielte, dafs also Laura nach Analogie der früheren unbewufst geschaffenen Namen im wahren Sinne des Wortes weitere „erfand“.

[1] Die in Anführungsstriche gesetzten Stellen sind mit kleinen Änderungen entnommen aus: W. STERN, HELEN KELLER, Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden S. 61, 62. Die ausführlichere Darstellung ist zu finden bei W. JERUSALEM, LAURA BRIDGMAN S. 44 ff.

XXII. Kapitel.

Zusammensetzungen.

I. Verzeichnis.

Das folgende Verzeichnis enthält sämtliche uns zugänglich gewordenen Zusammensetzungen, die von Kindern geschaffen sind; als obere Altersgrenze galt im allgemeinen das vollendete sechste Lebensjahr. Die Wörter jedes Kindes sind soweit als möglich chronologisch geordnet.

An der Spitze stehen unsere Beobachtungen; es folgen dann die in der Literatur gefundenen deutschen, endlich die ausländischen Angaben.

Das literarische Material ist sehr ungleichwertig. Während einige Forscher nur die selbstbeobachteten Äufserungen ihrer eigenen Kinder bringen (Schneider, Stumpf, Preyer, Lindner, Egger), berichten andere nach Mitteilungen aus zweiter Hand (Ament, Sully) oder geben überhaupt keine Quelle an (wie z. T. Schädel). Diesen beiden letzten Gruppen kann keine vollgültige Beweiskraft zugemessen werden; so erscheint es als sehr zweifelhaft, dafs ein Knabe von noch nicht 1 ½ Jahren das schwere Wort *grasblumenknicker* habe bilden und sprechen können (Ament).

Hilde Stern.

2; 5 *brennlicht* = Stern. H. hatte eines Abends zum erstenmal den ausgestirnten Himmel erblickt; als wir sie am nächsten Tage fragten, was sie gestern am Himmel gesehen hatte, antwortete sie *brennlicht*.

(3; 9 bildet sie dasselbe Wort nochmal für Gasflamme).

2; 5 *klinglingpuppe* für eine Puppe, die in den Händen kleine Glöckchen hielt.

2; 7 *korbwagen* für ein kleines strohgeflochtenes Puppenwägelchen.

2; 9 *haustiere* für die Holztiere in einer Arche Noah (zum Unterschied von ihren anderen Tieren aus Stoff.) Das Wort Haustier in der Bedeutung der Umgangssprache war ihr selbstverständlich noch ganz fremd.

2; 9 *fenstertüren* = Fensterflügel in einem Haus aus Pappe.

2; 9 *waschtruhe* = Wickelkommode. Aufser dieser steht eine Truhe im Zimmer; auf der Kommode wird H. gewöhnlich gewaschen.

3; 0. *mannvogel, vogelmann*, *mannpiepchen* } für das Bild eines Knaben mit Eulenkopf. Die drei Worte wurden zu verschiedenen Zeiten desselben Tages gebraucht.

3; 0. *lichterde*, der von der Sonne beleuchtete Fufsboden.

3; 0. *kindsoldat*, ein aus der Ferne klein aussehender Offizier.

3; 0. *milchsahne*. Im Gegensatz zu der bräunlichen Sahnenhaut, die sie aus den Kaffeetassen der Eltern bekam, nannte sie die weifse Haut auf ihrer Milch *Milchsahne*.

3; 1 *wasserbild*, Bild einer Seelandschaft.

3; 2 *steinmann* für ein Denkmal, von dem die Mutter erklärt hatte, es sei aus Stein.

3; 2 *bindekleid*, ein Kleidchen mit Schnur.

3; 3 *küchenbuch*, ein Bilderbuch, in denen u. a. 2 Küchen abgebildet sind.

3; 5 *naseputzschnupfen*; *ich hab so'n n.!*

3; 6 *einblättern*, sie packt welke Blätter in Papierdüten.

3; 7 *bratgabel*, *bratmesser*, ein ihr bisher unbekanntes Tranchier-Besteck.

3; 8 *nebensamm*, als sie Löffel und Schieberchen in einer Hand hielt, sagte sie: *sieh mal alle nebensamm.*

3; 8 *nebenvor*, als der Vater mit einem Buntstift schrieb, der eine rote und eine blaue Spitze hatte, sagte H.: *warum is da eine rote schreibe nebenvor?*

3; 8 *hosennackedey*, das Brüderchen verlor beim Laufen plötzlich seine Höschen und H. rief lachend: *G. is ja ein hosennackedey.*

3; 8 *wachhemdchen*. Für das Taghemd im Gegensatz zum Nachthemdchen. Das Wort blieb längere Zeit im Gebrauch.

3; 9 *streichmann* = Anstreicher.

3; 9 *eisenbahnarbeitszimmer*. Vier Monate nach einer Eisenbahnfahrt erinnerte sie sich, dafs der Vater damals in ein anderes Coupé gestiegen sei, um Ruhe zu haben und fragte, ob er damals ins *eisenbahnarbeitszimmer* gegangen sei.

3; 9 *haarflamme*; *du hast ja eine haarflamme* sagte sie zum Vater, als sie eine vom Kopf abstehende Locke bei ihm entdeckte.

3; 11 *dunkelweifs*, beim Anblick eines graugelben Hundes.

3; 11 *sofakulle*. Das walzenförmige Kopfstück eines Divans. *kulle* nennt sie sonst Garnrollen.

3; 11 *fahrenkufs*, Vater: Was schreibst Du der Mutter, wenn sie verreist ist?" H.: *dafs ich ihr einen kufs schicke, einen fahrenkufs.* „was heifst das?" *weil se weggefahren ist.*

4; 3 *schiefeckig* für einen dreieckig zugespitzten Trottoirstein.

4; 3 *arbeitsmensch*; so nennt sie sich, als sie den Teppich bürstet.



4; 3 *zurückwachsen*; sie sagte im Scherz, sie sei so grofs wie der Bruder. Mutter: „Du bist doch gröfser!“ H.: *ich bin blofs ein bischen zurückgewachsen.*

4; 4 *bäumberg* für einen schön bewaldeten Hügel.

4; 4 *vordeckel* für den oberen Deckel ihres Anschauungsbuches.

4; 4 $^1/_2$ *bauernschnecke*; eine Schnecke, die sie mit Bauernkindern zusammen gefunden hatte.

4; 4 $^1/_2$ *graugrün*, Farbe der Schnecke.

4; 7 *halbblau* für ein lilafarbiges Band.

4; 7 *rotgelb* für einen orangefarbigen Buchdeckel.

4; 7 *liestisch*. Ein Tisch, an dem man liefst; Analogie zu Schreibtisch.

4; 7 *hängeuhr*, Wanduhr, im Gegensatz zur Taschenuhr.

4; 10 *reitepferd, fahrepferd* für zwei abgebildete Pferde, von denen eines Steigbügel, eines Geschirr trägt.

4; 10 *mutterschule*; so nennt sie den Unterricht, den sie bei der Mutter hat.

4; 10 $^1/_2$ *portemonnaiekorb* für den Schlüsselkorb, in dem die Mutter oft ihr Portemonnaie hat.

5; 0. *geschenkvater*, absichtliche Eigenbildung. Als der Vater ihr am Geburtstagsabend sagte: „Gute Nacht, Geburtstagskind“, revanchierte sie sich: *gute nacht, geschenkvater.*

5; 1 $^1/_2$ *puppenkusséll* = Puppenkarussel; sie wünschte sich ein solches.

5; 1 $^1/_2$ *hoppereh* für Känguruh. Sie sah ein solches auf einem Bild, kam nicht gleich auf den richtigen Namen, und half sich mit *hoppereh*, das einerseits Aussehen und Bewegung des Tiers sehr charakteristisch veranschaulicht, andererseits sprachlich an Känguruh anklingt.

5; 2 *anblasen* = ansaugen. Sie sog die Tasse am Munde fest und fragte dann: *kannst du auch anblasen?*

5; 2 *oberhose* für Gartenhöschen, die sie über ihren Untersachen trug.

5; 4 $^1/_2$ *anklingen*; *das klingt sich so an wie im zirkus*, sagte sie, als sie im Bett hopste und von dem Gestampf an das Pferdegetrappel erinnert wurde.

5; 4 $^1/_2$ *viertelheifs*. Auf die Frage, ob sie wegen ihrer Erkältung recht heifsen Kakao getrunken habe, antwortet sie: *so viertelheifs war er, nicht sehr heifs.*

5; 4 $^1/_2$ *schiefkopf* für einen Knaben mit schiefsitzender Mütze.

5; 5 *winterhaus* für eine Villa in der Sommerfrische, die schon die Fahne eingezogen, also wohl „Winter“ gemacht hatte.

5; 5 *vorsoldat* für einen voranmarschierenden Unteroffizier. *Ist das der v.? wohl wie bei den reitern der vorreiter?*

5; 5 $^1/_2$ *umrührkakao*, Kakao, der mit einem Nährpulver verrührt war.

5; 6 $^1/_2$ *blumenmuseum* für den botanischen Garten. Sie war kurz vorher im zoologischen Museum gewesen.

5; 6 $^1/_2$ *raschelspiel*, *rauscheblätter* } als die Kinder in den fufshoch am Boden liegenden welken Blättern einherwateten.

5; 8 *engelsdamen*; so nannte H. zwei unkindliche Engelsgestalten auf einem Buchdeckel.



6; 4 *bitterheifs* für die zu heifse Suppe.

6; 4 $^1/_2$ *abwechslungskranz.* Die Mutter sollte ihr nicht einen Kranz aus lauter gleichen Gräsern winden, sondern einen *abwechslungskranz.*

6; 6 $^1/_2$ *eisheifs* von zu warmem Waschwasser; Analogie zu eiskalt (vgl. oben: *bitterheifs*).

6; 7 $^1/_2$ *rettmann*, die Kinder spielten „ins Wasser fallen", einer war der *rettmann* = Retter.

6; 7 $^1/_2$ *besuchmann*, Mann, der zu Besuch kommt.

6; 7 $^1/_2$ *buntfarbenbuch* ein Buch mit farbigen Tapetenmustern.

6; 9 *wasserweifs*, so nannte sie die eigentümliche Färbung, die weifsseidene Bänder beim Waschen annahmen.

6; 11 *kaufkuchen*; so nannte sie den im Laden zu kaufenden Kuchen im Gegensatz zu dem im Hause gebackenen Kuchen.

Günther Stern.

2; 3 $^1/_2$ *lochdiddi* = Lochschnitte; für eine Brotschnitte, in der ein Loch war.

2; 5 $^1/_2$ *puppentür*, für eine in der Puppenstube befindliche Tür.

2; 5 *zuckerkasse* = Zuckertasse; für eine silberne Zuckerdose (wahrscheinlich wegen der Ähnlichkeit des Materials mit seiner Nickeltasse).

2; 6 *arheihimmertisch* = Arbeitszimmertisch; für den Schreibtisch im Arbeitszimmer.

2; 6 *hecketisch* = Decketisch; für den gedeckten Efstisch. Beide Bezeichnungen erfolgten hintereinander.

2; 6 $^1/_2$ *helmmütze*, für eine hohe blaue Mütze, die ein Knabe auf einem Bilde trägt.

2; 7 $^1/_2$ *zuckergemüse*, für Reisbrei und Streuzucker.

2; 7 $^1/_2$ *schmierkasten*, für ein Stück Papier, dafs er benutzte, um die Puppe, die sich gestofsen habe, zu „schmieren".

2; 7 $^1/_2$ *milchapfelmus*, er verlangte dies seltsame Phantasiegericht.

2; 7 $^1/_2$ *ähmelhandschuh* = Ärmelhandschuh; für lange Ballhandschuh der Mutter.

2; 8 *feuerkasten*, für einen auf einem Spiritusbrenner stehenden Leimtopf.

2; 9 *fensterhaus*, als er mit den Bauklötzern so baute, dafs mehrere „Fenster" entstanden.

2; 9 *löchernteller*, für einen Gläseruntersatz mit durchbrochenem Blechrand.

2; 9 *laternhaus*, für einen halbkreisförmigen glasüberdachten Balkon.

2; 9 $^1/_2$ *stangebett*, für das mit Eisenstangen versehene Kinderbett.

2; 9 $^1/_2$ *kuchentisch*, Tisch, auf dem ein Geburtstagskuchen stand.

2; 9 $^1/_2$ *nase(k)leid*, für ein paar Stofffetzen, die er an Mutters Nase hielt.

2; 9 $^1/_2$ *zimmerhiel* = Zimmerspiel; er schob 2 Stühle so, dafs sie ein „Zimmer" bildeten.

2; 10 *reiseschnur*, Bindfaden, mit dem er Reisen und Packen spielte.

2; 10 *kinderzeugkasten*, eine alte Kakesdose, die mancherlei Spielzeugkram in buntem Durcheinander enthielt.

2; 10 *hausburg.* Ein Bauwerk aus Klötzen und Garnrollen, dessen einzelne Teile er dann als Haus und Burg bezeichnete.



; 2 *raupenbank*, eine Bank, auf der er kürzlich eine Raupe hatte kriechen sehen.

3; 3 ½ *gabelfreude* / *teefreude* } Das Versprechen der Mutter, er dürfe nachmittags Thee trinken, erregt seinen Jubel, und er wird an Hildes Jubel erinnert, als ihr jüngst die Benutzung der Gabel erlaubt wurde: *hilde hat gabelfreude und günther hat teefreude!*

3; 4 *wiegeuhr*, für eine gewöhnliche Küchenwage (Federwage mit Zifferblatt).

3; 5 *gelbrot.* Auf des Vaters Frage: wie sieht das Feuer aus, sagte er erst *rot*, gleich darauf *gelbrot.*

3; 5 ½ *geburtstagsbaum.* Da das Schwesterchen wenige Tage nach Weihnachten Geburtstag hatte, wurde der Weihnachtsbaum zum Geburtstagsbaum.

3; 5 ½ *austropfen.* Ausspritzen der angefeuchteten Bürste.

3; 8 *kakaosuppe* / *milchrüben* / *zuckerpflaumen* } kulinarische Phantasien.

3; 8 *musikpuppe*, Puppe mit Spielwerk.

3; 11 *ziehdraht.* Als wir den wilden Wein an Draht zogen, fragte er: *ist das ziehdraht?*

3; 11 ½ *schaukelstunde.* Als er an den Beinen eines umgekehrten Gartentisches wippte, sagte er: *ich habe eine schaukelstunde gemacht.* (Analogie zu Turnstunde.)

4; 0. *graurot*, für die braunrote Farbe des Gummiringes an einem Flaschenverschlufs.

4; 0. *mondgesicht*, *sonnengesicht.* Ein Zufallselaborat seiner Zeichenkunst nannte er *mondgesicht* und fügte gleich die Frage an: *soll ich auch ein sonnengesicht zeichnen?*

4; 0. *rauchräder.* Aus den Rädern eines alten Spielzeugs hatte er eine „Eisenbahn" fabriziert; die Räder nannte er *rauchräder*, weil da der Rauch herauskomme.

4; 0. *wunderheifs*, so nannte er seine zu heifse Milch. (Analogie zu wunderschön.)

4; 0 ½ *apfelbonbon* = verzuckerte Frucht.

4; 1 ½ *papiersack*, ein an der Schmalseite zu öffnender Briefumschlag.

4; 1 ½ *drehschraube*, er will für gepflückte Preifselbeeren eine Drehschraube (= Fruchtpresse) kaufen.

4; 1 ½ *lufthaue.* Als Hilde klagte, dafs G. sie gehauen habe, sagte er: *ich will dich nicht mehr hauen, ich geb dir blofs noch lufthaue.*

4; 1 ½ *kellnerhaus* / *kellnerinnenhaus* } so nennt er die Bauden, in denen wir bei Bergtouren mit ihm einkehren.

4: 3 *klavierlieder*, als er zu seinem Puppenklavier sang.

4; 4 *kuckukspiel.* So nannte er ein Spiel mit 2 Papierstücken, von denen das eine (bedruckte) durch das darübergelegte Seidenpapier durchschimmerte („Kuckuk" machte).

4; 4 *formlampe.* Bezeichnung für die eigenartig geformte Glocke einer Ampel, die ihn vermutlich an eine Sandform erinnerte.

4; 7 *herrensauce*. Im Gegensatz zur Schwester liebt G. säuerliche Gerichte; wir sagten daher öfter, er habe „Herrengeschmack". Infolgedessen nannte er eine saure Sauce *herrensauce*.

4; 7 *fensterturm*. Für ein sehr beliebtes Bauwerk aus würfelförmigen Klötzen, bei dem zwischen je 2 Würfeln Lücken gelassen sind. Ständig in Gebrauch.

4; 8 *nebelheifs* = dampfend heifs (von der Suppe gesagt).

4; 9 *tollgallerie*. Von unserer Gallerie sagte er: *dafs heifst nicht mehr gallerie, denn das heifst tollgallerie, weil wir darauf tollen.*

Lindner.

a) L.s Tochter.[1]

2; 0. *besser-mimi* = Limonade. Die Mutter hatte einmal gesagt, das schmeckt besser als ‚Mimi' (= Milch). Das Wort wurde längere Zeit gebraucht.

3; 9 *singewagen* } *singewagen* sagte das Kind beim ersten Anblick des
4; 0. *singekutsche* } Pferdebahnwagens, weil dieser infolge zu grofser Reibung ein quietschendes Geräusch erzeugte. Ein Vierteljahr später sagt es beim Anblick eines abgebildeten Pferdebahnwagens *singekutsche*.

4; 0. *ofen-*, *messer-*, *glas-*, *hunde-*, *katzen-wehweh*, für Verletzungen, welche durch diese Objekte beigebracht wurden. z. B. *drück mich nicht an mein katzenwehweh.*

4; 6 *abgeklebt*, für etwas, das, ursprünglich angeklebt, dann abgegangen war.

4; 9 *silberammer*, Analogie zu Goldammer.

4; 9 *abendstück* = Abendbrot; Analogie zu Frühstück.

5; 0. *buckelkorb* = Tragkorb (Buckel Dialektwort für Rücken).

undatiert *tischstein* = Marmor, weil sie diesen an einem Marmortischchen zuerst gesehen. Längere Zeit gebraucht.

" *weinkirsche* = Weinbeere.

" *eingolden* = vergolden.

b) L.s Sohn.[2]

2; 9 *pinseljunge* = Malerlehrling.

2; 11 *schiefsmänner*, Zinnsoldaten, die das Gewehr im Anschlag halten.

2; 11 *säbelmann*, Kommandant der Zinnsoldaten.

2; 11 *streichmänner*, Anstreicher.

etwa 4; 0. *mausetrocken*, der zum Trocknen auf den Ofen gelegte Apfel ist *mausetrocken*. Analogie zu „mausetot".

etwa 4; 0. *eisheifs*, Analogie zu „eiskalt".

Schneiders Töchter.

a) Franziska.

2; 0. *zugmann*, Eisenbahnschaffner.

3; 0. *schlafjacke* = Nachtjacke.

---

[1] Studium II S. 250—252.

[2] Naturg. S. 91 u. 105.

3; 0. *schleierkufs*, Kufs der durch einen Schleier gegeben wird.
3; 9 *baumann* = Maurer.
3; 9 *hintermorgen* = vorgestern.
4; 1 *seitenpferd*, so nannte sie sich selbst, als sie zur Seite des Kinderwagens ging.
4; 5 *handschofs*, als der Vater den Ball anstatt mit dem Schofse mit der Hand auffing.
4; 5 *kauffrau*, Gegensatz zum „Kaufmann".
4; 6 *harmonikalampions*, Papierlampions, wegen ihrer Faltung so genannt.
4; 8 *birnenmufs*, Analogie zu Apfelmufs.
5; 4 *kegeltisch* = Billard.
5; 5 *bierjunge*, Bahnhofspiccolo.
5; 5 *schulgrofsmama*, die von der Schule sprechende Grofsmama.
5; 10 *jungenkurz*, von kurzem Haar.
5; 10 *schneekalt*, von Händen gesagt.
5; 10 *kribbelbier*, prickelndes Bier.
5; 11 *eselsohrenkleid*, graues Kleid mit spitzen Brustklappen.
tiermarkt, statt Viehmarkt; absichtliche Korrektur, weil dort auch Vögel verkauft würden, die doch nicht Vieh, wohl aber Tiere seien.
5; 11 *sonnenbogen*, statt Regenbogen; absichtliche Korrektur.

b) Susanne.

3; 6 *frisiermann* = Friseur.
3; 7 *sonnenscheinmantel* [Erklärung fehlt].
4; 0. *steckkissenpuppenband*.
4; 7 *runterhusten*, beim Husten hinfallen.
4; 9 *frühlingssüfs*, Kosewort für die Mutter.
4; 11 *verkaufmann* statt Kaufmann; absichtliche Korrektur.
5; 11 *konfekthunger*.
5; 11 *susipuppenhaus*, sie selbst heifst Susi.

Axel Preyer.

2; 6 *heitgestern*[1] wird sowohl für „heut" wie für „gestern" gebraucht.
etwa 3; 0. *holzhart*[2]. Als A. sich am Bettpfosten gestofsen hatte, sagte er: *das bett ist zu holzhart.*

Ed. Schulze.[3]

1; 9 *ass-huta* Pelzmütze. Mit *ass* bezeichnete der Knabe einen hölzernen mit Fell bekleideten Ziegenbock.

C. Franke.[4]

undatiert *zahnhimmel* = Gaumen.
4; 3 *gassenfrau* eine sich unartig benehmende Frau. Analogie zu Gassenjunge.
4; 4 *stiefknecht* Knecht, der seine Pferde mifshandelt. Analogie zu Stiefmutter, Stiefvater.

[1] S. 338. [2] S. 341. [3] Nach Bericht von PREYER S. 292. [4] S. 20, 21.



Toischer.

2 undatierte Angaben von zwei verschiedenen kleinen Mädchen.[1]

wickelschere = kleine Schere; Analogie zu Wickelkind.

vornepack, das Kind wollte nicht auf den Rücken, sondern auf dem Arm getragen werden: *nicht huckepack* — *vornepack.*

Felix Stumpf.

Während bei F. St. selbstgebildete Ableitungen völlig fehlen, sind die sehr originellen Zusammensetzungen fast durchweg dauernde Bestandteile des Sprachschatzes gewesen, solange das Kind überhaupt an seiner sonderbaren Sprache festhielt. Die folgende Liste[2] stammt aus der Übergangszeit vom dritten zum vierten Jahr.

wausch-kap = Messer (Fleisch-kaput).

wausch-hopa = Gabel (Fleisch-aufnehmen).

ei-hopa = Eierlöffel.

hoto-loh = Postwagen (Pferde-laufen).

hoto-papn = Milchwagen (Pferde-essen).

a-ng-i = Schreiben (a und i). Die Buchstaben hatte er beim Schreibunterricht des Bruders gehört und aufgegriffen.

papstube, butube Efszimmer, Schlafstube.

a-i-tube, Schreibzimmer.

lal-bich = Briefumschlag (*lal* = heil, zugeklebt, also etwa: Klebebrief).

bich-lal = Briefmarke (Briefklebe).

bich-muff = Briefmarke.

aua-lal, einen Brief zukleben. *aua* Reminiszenz an eine Wunde, die mit einem Pflaster verklebt worden war.

koko-dach = Spiel-Kaufladen (Schokoladenhaus).

koko-man = Kaufmann (Schokoladenmann).

koko-tata, Schokoladentante.

bockman, Würfel im Baukasten, auch Zuckerwürfel. Ursprung unklar.

guckman = der Zuschauer.

hapman, papman = der Essende.

buchman = der Lesende.

bichman = der Briefträger.

pit-sch-sch. Spitzmaschine für Bleistifte. (*sch-sch* = Eisenbahn, Maschine).

u-kru ein Windrad (wörtlich: grofses Rundes).

ack-kru Erbsengemüse (wörtlich: vieles Runde).

ack-pit spitze Bausteine (wörtlich: viele Spitzen).

tap-olol wörtlich: Scheren-Rudi; Bezeichnung für den mit seinem Bruder Rudi gleichaltrigen Vetter namens Scherer.

Ament.

A.[3] bringt Beispiele von einer Reihe von Kindern, von jedem einzelnen aber nur wenige. Wir ordnen sein Material nach den einzelnen Kindern.

---

[1] S. 11. [2] STUMPF S. 14 ff. [3] AMENT I, S. 73/74.



(Oskar).

1; 4 1/2 *grasblumenknicker* für die Kügelchen des auf der Wiese liegenden Ziegenkots. (Knicker Dialektwort für Spielkugeln).

1; 6 1/2 *pochmacher*, Handwerker, der mit dem Hammer arbeitete.

(Fritz).

1; 5 1/2 *krakralipsle* = Rabenphilipp; der Gärtner Philipp, der einen Raben besafs.

(Erna H.).

1; 11 *bēbobbel* = schönes Bobbel. *bobbel* nannte sie fremde Kinder, sich selbst *bēbobbel*.

(Irma).

3; 0 1/2 *geburtstagsladen* Konditorei, aus der sie Geburtstagsgeschenke erhielt.

4; 4 1/2 *einladmädi* = eingeladene Mädchen.

(Daisy).

6; 0. *die ganzdeutschen* = alle Deutschen, im Gegensatz zu den Norddeutschen.

6; 2 1/2 *kindergeschäft*, so nennt sie die Beschäftigung der Wärterin, die kleine Kinder badet.

Schädel.[1]

Nennung der Kinder und Datierung fehlt zum Teil.

anduften = an Blumen riechen.

Sch's Tochter im 4. Jahr {
häusermänner = Maurer.
häuserfrauen = Frauen, die beim Bau beschäftigt sind.
streichmänner = Anstreicher.
}

Sch's Tochter {
wohnseite Seite der Strafse, auf der das Kind wohnt.
rollseite gegenüberliegende Seite, auf der die Rolle steht.
}

lichtmann = Laternenanzünder.

broteljunge = Bäckerjunge.

übergestern = vorgestern.

G. Friedrichs Enkel.

a) Hans[2]

3; 9 *heisertee*, weil er heiser ist, will er nicht Hustentee, sondern Heisertee.

3; 11 *fortrauschen*. *wenn man in den bach fallen möchte, würde man fortrauschen.*

4; 6 *hergeblasen*. Die Soldaten kommen *hergeblasen*.

5; 1 1/2 *uhrstimmer*, Uhrmacher, der die Uhr in Ordnung brachte.

b) Randolf.[3]

3; 9 *hinaufgeliebt*. *ich hab mich hinaufgeliebt* — als er zum Vater auf den Schofs gekommen ist und ihn liebkost.

Romanes.

Beobachtung an der eigenen Tochter.[4]

1; 7 *mama-ba* } [sprich *bē*] = Mama-Schaf } für abgebildetes Mutterschaf
ilda-ba } [sprich *bē*] = Baby-Schaf } mit Lamm. *ilda* war erst

---

[1] Schädel S. 58 u. S. 104/105. [2] S. 47, 49, 50.
[3] S. 51. [4] S. 218/219.

Bezeichnung für das kleine Brüderchen, dann für alle Baby's, endlich, in Zusammensetzungen wie oben, für die Jungen der Tiere.

Darwin.

Beobachtung am eigenen Sohn.[1]

etwa 1; 0. *shu-mum* statt sugar-mum = Zuckernahrung, *mum* war selbstgebildetes Lallwort.

etwas später *black-shu-mum*, „Schwarzzuckernahrung" = Lakritze.

Sully.[2]

a) Mädchen M.

1; 9 *morner-room* statt morning room: „Morgenzimmer".
dinner-room „Mittagessen-Zimmer".
nursery-room „Kinderstuben-Zimmer".

b) andere Kinder.

undatiert *wind-vessel* „Windschiff", statt Segelschiff.
tell-wind „Windsager", statt Wetterfahne.
foot-wing „Fufsflügel" für die Gliedmafsen eines Seehundes.

2. Erläuterungen.

Von den beiden Hauptformen spontaner Wortbildung ist die Zusammensetzung die primitivere; denn hier wird die Beziehung zwischen zwei Vorstellungen einfach durch eine äufserliche Verknüpfung ausgedrückt, ohne dafs die Art der Beziehung besonders präzisiert würde, wie es bei der Ableitung der Fall ist. Vorstellungszusammenhänge des verschiedensten Wertes — von den zufälligsten bis zu den logischsten und charakteristischsten — werden alle durch dasselbe undifferenzierte Mittel der Aneinanderfügung geäufsert.

Psychologisch kann die Zusammensetzung entweder Produkt einer häufig wiederholten Gleichförmigkeit von Eindrücken, oder eines besonders auffälligen einmaligen Momentaneindruckes sein.

Im ersten Falle ist es eine immer wiederkehrende Assoziation zwischen zwei Vorstellungen, die schliefslich ihre Verknüpfung in einem einheitlichen Sprachsymbol findet. Vergleiche bei Hilde: *küchenbuch, bindekleid, wachhemdchen;* bei Günther: *löcherntteller, stangebett* usw.

Im zweiten Fall handelt es sich um ein oft nur ganz zufälliges Zusammentreffen zweier Erlebnisse, die im Augenblick durch ihr Miteinandersein das Interesse des Kindes erwecken und sich in einem einheitlichen Sprachsymbol entladen. So bei Hilde:

[1] S. 293. [2] S. 155/156.

bauernschnecke, bei Günther ***raupenbank, kuchentisch, feuerkasten, geburtstagsbaum, nasekleid;*** bei F. Schneider ***handschofs, schleierkufs, schulgrofsmama*** usw.

Eine Sonderstellung nehmen psychologisch jene Farbenbezeichnungen ein, die durch Zusammensetzung zweier Worte gebildet werden, wie Hildes ***dunkelweifs, graugrün, halbblau, rotgelb;*** Günthers ***gelbrot, graurot.*** Wenn das Kind ein orangefarbenes Papierstück erblickt, sieht es darin nicht etwa sowohl rot als auch gelb, sondern weder rot noch gelb; der Farbeneindruck ist zweifellos ein durchaus einheitlicher. Da er nun aber dem Kinde nicht alltäglich und durch kein bekanntes Sprachsymbol ausdrückbar ist, so hilft es sich mit der Bezugnahme auf zwei andere Farben, an die es gleichzeitig erinnert wird. Orange erscheint also dem Kinde zugleich als dem Rot und dem Gelb ähnlich: demnach mufs schon sehr früh die Empfindung für die doppelseitige Beziehung gewisser Farben erwachen. Man könnte an einen Zusammenhang dieser sprachlichen Tatsache mit der Heringschen Farbentheorie denken, nach welcher Grün, Rot, Blau, Gelb, Schwarz, Weifs die Hauptfarben — die anderen dagegen psychisch wenn auch nicht Misch-, so doch Zwischenfarben sind.

Sehr bemerkenswert ist in dieser Hinsicht Hildes ***halbblau*** für „lila". Hier ist ihr die eine Beziehung der fremden Farbe aufgegangen, aber sie erkennt doch schon, dafs diese Beziehung nur die Hälfte des Eindrucks verwirklicht. ***dunkelweifs*** für die Zwischenfarbe „grau" gibt wieder die beiderseitige Beziehung an.

Eine Verstärkung erhalten obige Deutungen durch Farbenexperimente, welche kürzlich an etwas älteren Kindern — nämlich sechsjährigen — von Engelsperger und Ziegler [1] angestellt worden sind. 200 Kindern beiderlei Geschlechtes wurde unter anderem eine Serie von farbigen Papieren vorgelegt mit der Forderung, die Farben zu benennen; unter den kindlichen Bezeichnungen finden sich nun folgende Zusammensetzungen: ***rotgelb*** für „orange" 4 mal, ***rotblau*** für „violett" 16 mal, ***dunkelweifs*** für „grau" 19 mal (in einer zweiten Versuchsreihe 24 mal). Als eigentümliches Gegenstück hierzu kam einmal, ebenfalls für grau, ***hellschwarz*** vor. —

[1] Weitere Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur bei 6 jährigen in die Schule eintretenden Kindern. *Die experimentelle Pädagogik*, herausgeg. von Lay und Meumann, II S. 79, 1905.

Wie schon erwähnt sind fast alle Zusammensetzungen unwillkürlich erzeugt; nur in ganz vereinzelten Ausnahmefällen greift die Absicht mit ein, wobei verschiedene Motive wirksam werden können. Es kommt vor, daſs die Unfähigkeit einen Gedanken zu formulieren, dem Kinde bewuſst wird und sich das neue Wort erst aus einem längeren Ringen heraus gestaltet. Derartiges beobachteten wir bei *bauernschnecke*, *umrührkakao*, *blumenmuseum*. In anderen Fällen erzeugt der Humor solche Ausdrücke mit der Absicht, durch deren Sonderbarkeit witzig zu wirken: vgl. *geschenkvater*, *mutterschule*. Endlich kann eine stark ausgebildete Kritikfähigkeit dazu führen, daſs landläufige Zusammensetzungen abgewiesen und durch exaktere ersetzt werden: vgl. bei Schneiders Kindern *verkaufmann*, *tiermarkt*, *sonnenbogen*; bei Friedrichs Enkel *heisertee*.

Ihrem logischen Werte nach kann die in der Zusammensetzung ausgedrückte Beziehung entweder eine unwesentliche oder eine wesentliche sein; hierbei darf man aber nicht vergessen, daſs dem Kinde oft aus psychologischen Gründen wichtig ist, was vom objektiv logischen Standpunkt aus unwesentlich ist. Wenn Hilde ihr zahlreiche Tafeln enthaltendes Bilderbuch gerade nach zweien von ihnen, die uns zufällig herausgegriffen scheinen, *Küchenbuch* nennt, so müssen wohl in ihrem Bewuſstsein gerade diese Bilder eine besondere Rolle gespielt haben. Sehr oft aber sind auch für unser logisches Gefühl die kindlichen Zusammensetzungen recht treffend auf das wesentliche oder wenigstens auf ein wesentliches Merkmal gerichtet, so wenn Hilde ein Kleidchen, das mit einer Schnur um den Leib gehalten wird, *bindekleid*, das Taghemd *wachhemdchen* nennt usw.

Die Zusammensetzungen zeigen bezüglich der speziellen inhaltlichen Verhältnisse ihrer Bestandteile die bunteste Mannigfaltigkeit. Wir finden z. B.: die bloſse Beziehung der Zusammengehörigkeit: *sofakulle*, *milchsahne*, *bäumberg*. — Lokalisation: *oberhose*, *vorsoldat*, *seitenpferd*. — Beziehung des Objekts zu einer Eigenschaft: *lichterde* (= beleuchtete Erde), *hängeuhr*. — Zweckbeziehung: *waschtruhe*, *bratgabel*, *reiseschnur*, *bindekleid*, sowie die mehrfach vorkommende Bezeichnung von Zimmern: *paptube*, *bulube*, *dinner-room* usw. — Eine der häufigsten Beziehungen ist die einer Person zu ihrer (berufsmäſsigen oder gelegentlichen) Tätigkeit. Man beachte folgende lange Liste von

Berufen: ***streichmann*** (bei verschiedenen Kindern vorkommend), ***zugmann***, ***baumann***, ***kauffrau***, ***bierjunge***, ***frisiermann***, ***verkaufmann kokoman*** (= Kaufmann), ***bichman*** (= Briefträger), ***pinseljunge***, ***pochmacher*** (= Mauer), ***häusermänner***, ***häuserfrauen***, ***lichtmann*** (= Laternenanzünder), ***broteljunge***. — Gelegentliche Tätigkeiten finden Ausdruck in: ***arbeitsmensch***, ***geschenkvater***, ***hapman*** (der Essende), ***buchman*** (der Lesende).

Abseits von diesen realen Beziehungen stehen die scheinbar metaphorischen, die eine letzte kleine Gruppe von Zusammensetzungen bilden.[1] Natürlich braucht das Kind hierbei nicht bewufst eine Vergleichung zu vollziehen; vielmehr kann die blofse Ähnlichkeitsassoziation ohne Beteiligung eines Urteilsaktes die beiden Vorstellungen zusammenführen. Beispiele sind: ***haarflamme***, ***laternhaus***, ***harmonikalampions***, ***eselsohrenkleid***, ***zahnhimmel***, ***wickelschere***.[2]

Ihrer Dauer nach sind die weitaus meisten dieser Wortbildungen Meteore, die ebenso schnell schwinden, wie sie auftauchen. Aber es gibt auch Ausnahmen von gröfserer, zuweilen überraschender Zähigkeit. Hildes ***wachhemdchen*** und Günthers ***kellnerinnenhaus*** wurden monatelang gebraucht, ohne dafs sie damit bei den Erwachsenen Entgegenkommen fanden; Hildes ***küchenbuch*** und Günthers ***fensterturm*** safsen so fest, dafs sie schliefslich zum Gemeingut der Familie wurden. Vgl. auch bei Lindners Tochter ***bessermimi*** und ***tischstein***. — Besonders auffallend ist die Festigkeit der Zusammensetzungen bei Stumpfs Sohn.

Werfen wir noch einen letzten Blick auf die formalsprachliche Beschaffenheit der kindlichen Zusammensetzungen.

Die Reihenfolge der verknüpften Bestandteile ist durchaus durch das Analogieprinzip bestimmt. Wie alle dem Kinde bekannt gewordenen Zusammensetzungen der Umgangssprache den Gattungsbegriff an zweiter und das unterscheidende Merkmal an betonter erster Stelle bringen (Buttersemmel, Fingerhut), so verknüpft auch das Kind seine Worte; und zwar zeigt es hierin einen so treffsicheren Sprachinstinkt, dafs Ausnahmen von der

---

[1] Wundt bezeichnet den bei ihrer Bildung mitspielenden psychischen Mechanismus als „assoziative Fernwirkung", den der ersten Gruppe als „assoziative Nahwirkung", I S. 606.

[2] Auch die von Kerber (S. 23) zitierte Bildung eines vierjährigen Mädchens; *blumentüll* = Zittergras — gehört hierher.



Regel fast gar nicht vorkommen. Natürlich gehören die hin und wieder auftauchenden Metathesen übernommener Zusammensetzungen (wie *bankfuſs* statt Fuſsbank, *maullöwe* statt Löwenmaul, *mill-wind* statt wind-mill) nicht hierher, da nur von den selbstgebildeten Kompositionen die Rede ist.[1]

Gelegentlich sind Fälle beobachtet, in denen die Elemente selbstgebildeter Zusammensetzungen sowohl in der Reihenfolge a b wie in der Folge b a vorkommen; aber auch hier wird die obige Regel nicht durchbrochen, sondern nur bestätigt.

So benannte Hilde 3; 0 auf einem Bilde eine merkwürdige Zwittergestalt mit vogelartigem Ober- und menschlichem Unterkörper abwechselnd *mannvogel* und *vogelmann.* Beides war richtig, da das Gebilde mit demselben Recht als „mannähnlicher Vogel" wie als „vogelähnlicher Mann" gedeutet werden konnte.

Etwas anders liegt ein zweiter Fall. Stumpf berichtet, daſs sein Sohn das Wort *lal-bich* stets für Briefumschlag, *bich-lal* aber für Briefmarke benutzte; er erklärt dies selbst „als ein interessantes Beispiel für die Anwendung der Wortstellung in Zusammensetzungen". Die Bestandteile bedeuten: *bich* = Brief, *lal* = zugeschlossen, zugeklebt. Stumpf[2] ist zweifelhaft, ob *lal* herrühre von „Schale" oder von „heil", welches Wort oft beim Ausbessern von Kleidungsstücken und Bepflastern von Wunden angewandt wurde. Uns scheinen gerade die Beispiele zu beweisen, daſs *lal* ein Heilen = Aufkleben, Zukleben bedeutete. Dann wären auch die beiden Stellungen durchaus logisch: *lal-bich* ist der „Klebebrief", d. h. der Umschlag, der zugeklebt werden muſs, *bich-lal* die „Briefklebe", d. h. die auf den Brief zu klebende Marke. —

Die lautliche Behandlung des ersten Kompositionsbestandteils bewegt sich ebenfalls in Analogiebildungen. Das weitaus häufigste Verfahren ist die unveränderte Aneinanderreihung beider Worte: *korbwagen, mutterschule* usw. Zuweilen wird das erste Wort gekürzt, so daſs es fast oder ganz auf den Stamm

[1] Vgl. über die oben genannten Umkehrungen die Erörterung der Metathesis, S. 296.

[2] S. 12 und 14. Stumpf selbst gibt hypothetisch folgende Erklärung, die uns weniger natürlich als unsere obige erscheint: „Vielleicht ist die Meinung diese: Umschlag für den Brief — Brief (zweiter Ordnung) für den Umschlag."

reduziert ist, so: ***brennlicht***, ***waschtruhe***, ***streichmann***, ***bindekleid***. Das Wort ***reitepferd*** statt „Reitpferd“ erinnert an das Nebeneinanderbestehen der Bildungen „Wartesaal“ (in Deutschland) und „Wartsaal“ (in Österreich).

Natürlich laufen dem Kinde bei diesen Kürzungen auch falsche Analogiebildungen unter, so z. B. wenn Hilde ***bratgabel*** statt „Bratengabel“ (= Gabel für d e n Braten) sagt, vielleicht in Anlehnung an Bratpfanne (Pfanne für d a s Braten) — sodann ***liestisch*** statt „Lesetisch“ in falscher Analogie zu „Schreibtisch“ usw.

XXIII. Kapitel.

Ableitungen.

1. Verzeichnis.

Für das Verzeichnis der Ableitungen gilt das Entsprechende wie für das Verzeichnis der Zusammensetzungen (S. 347), sowohl bezüglich der Sammlung und Anordnung, wie des Wertes.

Manches Wort, das äufserlich als Zusammensetzung erscheint, mufs auf Grund seines psychologischen Ursprungs als Ableitung klassifiziert werden; so ist *naseputzer* nicht zusammengesetzt aus Nase und Putzer, sondern abgeleitet aus Naseputzen, ähnlich *ballspieler*, *piepstimmig* u. a. m.

Zu den Ableitungen wurden auch alle Wörter gezählt, die durch Vorsetzung von unselbständigen Vorsilben (ver-, un-) gebildet sind.

Die älteste deutsche Zusammenstellung von Ableitungen (Agathon Keber, 1868) mufste trotz ihrer ziemlichen Reichhaltigkeit fortgelassen werden, weil die Angaben fast durchweg undatiert sind und vermutlich von Schulkindern stammen, also von Altersstufen, die für uns nicht in Betracht kommen.

Hilde Stern.

1; 10 *scheischeibe* (später *schreibe*) = Bleistift. Schon vorher war *scheischeibe* als Verb im Gebrauch.

2; 3 ½ *atzen*. Unsere onomatopoetische Bezeichnung für Papierzerreifsen ritsche ratsche war vom Kind *atze atze* nachgesprochen worden. Daraus wurde nun ein Verb gemacht: *kannst atzen; hab geatzt.*

2; 9 ½ *naseputzer* = Taschentuch, welches Wort ihr wohl bekannt, nur momentan entfallen war.

2; 9 ½ *schneide* = Schere.

2; 10 *kloppe* = Fleischklopfer.

3; 0. *emilcht. hab ĕnug emilcht*, lachend fügte sie gleich hinzu: *enug milch etrunken.*

3; 1 *lese. is ja soviel lese drin!* sagte sie, als sie in Vaters Kragen den Stempel der Firma gedruckt sah.

3; 2 *killen.* killekille in den Kinderreimen = kitzeln. H. bildete davon die Verbformen *killen* und *ekillet.*

3; 3 *nasserei. der macht aber eine nasserei,* sagte sie von einem Kinde, das im Bade heftig planschte.

3; 5 *stecke* = Haarnadel.

3; 6 *schliefse* = Klinke.

3; 6 *besuppt. der löffel ist besuppt,* als Weigerung, mit dem beim Suppeessen gebrauchten Löffel weiterzuessen. (Das Verb „suppen“ = Suppe essen ist schlesisches Dialektwort).

3; 6 *ziehe. du machst ja so ne grofse ziehe,* als das Mädchen eine kleine Mühle durch heftiges Ziehen des Bindfadens in Bewegung setzte.

3; 8 *ballspieler,* für einen abgebildeten Tennisschläger.

3; 8 *bitter. der günther is wieder ein bitter,* als das Brüderchen oft begehrend „bitte bitte“ rief.

3; 8 *vergürtelt.* H. bemerkte, dafs die Mutter eine Schürze ohne Bänder anhatte, und fragte: *hast du die schürze vergürtelt?* (soll heifsen: mit Hilfe des Gürtels befestigt).

3; 8 *kawierst,* für Klavierspielen. Als die Mutter auf den Tisch trommelte, fragte H.: *warum kawierst du denn dort?*

3; 8 *schlage* = Möbelklopfer.

3; 8 *drehe* = Fensterriegel.

3; 9 *pipe.* Als wir beim Ansehen von Tierbildern die verschiedenen Laute der Tiere erwähnten, fragte sie: *und was macht der seehund für pipe?*

3; 9 *metern.* Sie nimmt ein Zentimetermafs, um die Länge ihrer Perlenkette zu *metern.*

3; 9 *komischheit.* Als die Mutter einen komischen Vers hersagte, meinte H. *du machst ja solche komischheit.*

3; 11 *zugehärtet* = zugefroren.

3; 11 *zuschleifen* = Schleife binden.

4; 1 *kaffrig.* H. bezeichnet so eine Serviette mit einem Kaffeefleck.

4; 1 *vermüdet. ich bin schon so vermüdet.*

4; 1 *butterlich.* H. sagt zum Bruder, der beschmierte Hände hat: *fafs nich de tapete an, sonst machst du sie ganz butterlich.*

4; 1 *piklig,* für eine Dornenkrone auf einem Kreuzigungsbilde.

4; 2 *leuchte* = Sonnenkringel auf der Erde.

4; 2 *bēst* = fegt (mit Besen).

4; 3 *reifen* = Reifen spielen.

4; 6 *ungebacken.* Sie sieht auf einem Bild Teighäufchen auf einem Blech: *die werden wohl noch ungebacken sein.*

4; 7 *zugebändert* = zugebunden (mehrmals gebraucht).

4; 8 1/2 *verkürzert. die schürze ist verkürzert.* (Analogie zu verlängern, vergröfsern, verkleinern.)

4; 9 1/2 *kreuzig.* Sie hatte aus Spafs die Strumpfbänder über Kreuz angemacht.

4; 9 1/2 *ofner.* Der O. soll kommen, um am Ofen etwas auszubessern.

4; 10 1/2 *lötner*. Der L. soll die Badewanne löten.

4; 11 1/2 *unglatt*. Als ihr der Vater verbot, von einem Brief die leere Seite abzureifsen: *ach so, dann sieht es so unglatt aus!*

4; 11 1/2 *piepstimmig*, für kreischendes Lachen, das sie hört. (*piepstimme* kennt sie aus einem Märchen.)

4; 11 1/2 *glocken* = Glockenläuten: *die könnten jeden tag glocken.*

5 0 1/2 *singe* = Gesang. Die Afrikaner im zoologischen Garten *haben so geschrien, und da haben se gedacht, das wäre singe.*

5; 1 1/2 *vergeben* = irren im Geben. Beim Verteilen von Spielsachen solle sich die Mutter nicht *vergeben.*

5; 1 1/2 *frau kaufner* = *eine frau, die verkaufen tut.* (Vielleicht nur mifsverständliche Verstümmelung von Verkäuferin.)

5; 1 1/2 *lichten* = mit einem Licht leuchten. *du brauchst nicht zu lichten.* (Ähnlich 5; 4 1/2: *günther lichtet mehr* — als der Bruder von der Lampe mehr beleuchtet wurde, als sie.)

5; 4 1/2 *verkniet, verkauert. ich bin ganz verkniet* hörten wir öfters, wenn sie zu lange in kniender Stellung gewesen war. Ähnlich einmal *ich bin ganz verkauert.*

5; 5 1/2 *versitzen, verstehen.* Als der Vater, auf H.s Aufforderung, sich zu setzen, sagte, er wolle lieber stehen, er habe genug gesessen, meinte sie: *da hast du dich wohl versessen?* Und nach einigen Nachdenken: *kann man auch sagen „verstehen"?*

5; 6 1/2 *landig* = ländlich. Als sie an der Grenze der Grofsstadt plötzlich Bauernhäuser sah: *das sieht ja so landig aus.*

5; 7 *verlaufen.* Müde vom langen Spazierengehen sagte sie: *meine beine sind schon ganz verlaufen.*

5; 8 *fässer* = Anfasser. Schlinge an der Schnur, mit der sie ein Schiffchen zieht.

5; 8 *durchschlager* = Sieb.

5; 11 1/2 *rauche* = Zigarre. *ach dem schmeckt ne rauche gut!* lange im Gebrauch.

6; 0. *vorspiel* = Stück zum vorspielen; sie fragte ob zu einer Hochzeit auch für sie ein *vorspiel* gemacht würde.

6; 3 *verklingeln, ich hab mich verklingelt* = an einer falschen Tür geklingelt.

6; 3 1/2 *mühlen. die papiermühle* (ein Spielzeug) *mühlt* (= dreht sich) *nicht ordentlich.*

6; 4 1/2 *bratig.* Die Bratkartoffeln waren ihr nicht scharf genug gebraten: *hast du keine, die mehr bratig sind?*

6; 5 *brausig.* Der Wasserfall ist so *brausig.*

6; 5 *zerlieben.* In einer Anwandlung stürmischer Zärtlichkeit die Mutter umarmend: *ich möchte dich zerlieben.*

6; 6 *wimpern. du wimperst ja so schnell*, statt: du blinzelst ja so schnell.

6; 8 1/2 *gelenken.* Von einer Puppe, deren Glieder durch viele Gelenke beweglich waren, sagte sie: *die kann ich gelenken, wie ich will.*

6; 9 *dreher* = Kreisel.

7; 0. *polizeier* = Schutzmann.



Günther Stern.

2; 9 *ewiert.* Er hatte auf dem Fensterbrett Klavier gespielt: *fettig* (fertig) *ewiert!*
3; 2 *zumacher* für hölzerne Fensterläden.
3; 2 *mühlen, gemühlt* für: mahlen mit der Kaffeemühle.
3; 3 ½ *hänge* für einen Wäschetrockner, der an der Decke hängt.
3; 8 *ganzmacher* { *Ich bin ein g.* — als er ein zerissenes Buch mit Wasser zusammenkleben will.
3; 10 *maschiner* = Zugführer. Er erhält das Wort aufrecht gegen den Widerspruch der Schwester.
3; 11 *drückig.* Beim Zeichnen mahnt man ihn, er solle nicht so stark aufdrücken. G.: *jetzt mach ich doch nich so drückig.*
3; 11 *splittern.* Als man ihn beim Spielen mit Glas warnt, er könne sich einen Glassplitter einreifsen: *ich splittre nich; ich wer mich ja nich splittern.*
3; 11 *musikmacher.* Erinnerung an einen Elefanten, den er hatte Leierkasten spielen sehen.
3; 11 *aufperlen* = Perlen aufziehen: *die kann man doch auch aufperlen.*
3; 11 *klingler* der Mann, der die Entreeklingel reparieren soll. Mehrmals gebraucht.
3; 11 ½ *gemelkte* = Euter; beim Zeichnen einer Kuh meinte er, er müfste noch das *gemelkte* machen.
4; 0 ½ *gebner.* Beim Spielen: *der paul hat mir alles gegebt; das ist der gebner.*
4; 0 ½ *anfasser.* Beim Klettern in der Laube wies er einen Balken der Schwester zu, an dem sie sich halten sollte: *das kann dein anfasser sein.*
4; 1 *rauche* = Zigarre. G. nennt so einen gestielten Tannenzapfen, den er in den Mund steckt.
4; 3 *zusamme.* Zwei Glasperlen die aneinander hafteten, nannte er mehrmals: *zwei zusamme perlen.*
4; 4 *dieben* = stehlen. Wenn man ihm allein lasse, könne ihm jemand *dieben.*
4; 5 ½ *senser* für einen Bauer mit der Sense (Holzfigur).
4; 9 *auftramplich.* G. wollte nachmittags schlafen und bat die Mutter, ihn zu wecken: *da mufst de so auftramplich gehen, dafs ich wach werde.*
4; 9 *heifsen. ich will den Löffel heifsen* = heifsmachen.
4; 9 *schneidisch.* Auf Böcklins Bild „Spiel der Wellen" misfielen ihm die *schneidischen Gejichter,* d. h. die von den Meermenschen geschnittenen Gesichter.

Schneiders Töchter.

a) Franziska.

2; 6 *hauer* = Hammer; in direktem Widerspruch zum richtigen Wort genannt.
3; 5 *verknieen, die beine verknieen* = durch langes Knieen wehtun.
3; 9 *vollgeascht* = mit Asche beschmutzt.
3; 11 *musiken* = Musik machen.
5; 9 *finsterlinge* = braune Gelberlinge (Pilze).

5; 9 *verbrettert.*

6; 1 *bittbar,* Analogie zu „dankbar“.

b) Susanna.

2; 6 *es glockt* = die Glocken läuten.

3; 11 *löchert,* das Kleid löchert.

3; 11 *mappler* = Journalbote.

4; 0. *kümmeln, die Puppe kümmelt,* als die Füllung des Balges herausfiel. (Vielleicht nur Verstümmelung von krümeln“?)

5; 0. *lachig.* Eine Puppe ist zu l.

5; 8 *unwild,* ein Pferd ist u.

5; 10 *zeitungsholer.*

6; 1 *abgesattet* = gesättigt.

6; 3 *angebettelbettelmäusechent* (Erklärung fehlt).

Axe Preyer.[1]

undatiert { *messen* = mit dem Messer schneiden.
schiffern = „das Schiff bewegen“ oder „rudern“. }

Tögel.[2]

2; 3 *waut. der Hund waut* — von *wauwau.*

2; 3 *abzangen* = mit der Zange abzwicken.

Lindner.

a) L.'s Tochter.[3]

4; 0. *löchlich* = durchlöchert. Von einer durch Wespen zernagte Birne.

5; 0. *fürchtlich* = ängstlich: *ich bin fürchtlich, daſs der hund beiſst.*

5; 6 *dreiig* = dreiteilig; von einer miſsgestalteten Kartoffel.

5; 6 *angestreift* = in Streifen angesetzt: *hier ist gold angestreift.*

b) L.'s Sohn.[4]

2; 6 *schlachten* = Schlacht spielen.

2; 10 *wurster* = Fleischer.

etwa 3; 9 *reifen* = Reifen spielen.

„ 4; 10 *regnig. dein rock ist regnig* = vom Regen durchnäſst.

Franke.[5]

a) Frankes ältester Sohn.

4; 6 *blaserich* = Trompeter.

undatiert *lokomodifer* = Lokomotivführer. Wahrscheinlich nur ein falsches Verstehen des sechsilbigen Wortes.

b) Frankes zweiter Sohn.

6; 3 *dumheider,* einer, der Dummheiten macht.

---

[1] S. 294. [2] Tögel S. 19. [3] Studium II, 250—252.
[4] Lindner III S. 78, 88, 101, 104 [5] S. 20—22.



c) andere, unbenannte Kinder.

undatiert *aufen* = aufmachen, öffnen.
undatiert *aufsen* = herausnehmen.
im 4. Jahr *die gehe* = Weg.

Ament[1] (2 verschiedene Knaben).

4; 3 *trepperei* = Bergabhang.
1; 6 1/2 *pocher* = hämmernder Handwerker.

G. Friedrichs Enkel.

a) Hans.[2]

3; 4 1/2 *benasst. ich hab euch benasst* = bespritzt.
3; 8 1/2 *beter.* H. legte seine und Grofsmama's Hände zusammen und sagte: *zwei beter.*
3; 8 1/2 *anbretteln. es brettelt sich an* — von einem Brett gesagt.
3; 9 1/2 *maschinen* = mit der Nähmaschine nähen.
3; 9 1/2 *bauer.* Da er baut, ist er nicht Baumeister, sondern *bauer.*
3; 11 1/2 *summe* = Biene.
4; 6 *schnapperin* für die Blüte des Löwenmauls.
4; 8 *beterpentinen.*
5; 2 1/2 *mörsche,* morsche Holzstücke im Walde nennt er *feuchte mörsche.*

b) Randolf.[3]

2; 6 1/2 *raupt, spitzt.* Die Raupe *raupt,* die Spitzmaus *spitzt.*
2; 10 *stimmert.* Nachdem die Uhr repariert ist, sagt er: *jetzt stimmert sie anders.*
2; 11 1/2 *die blasen* = die Trompeten.
3; 6 1/2 *benacken* = nackend machen
3; 6 1/2 *bezähnen* = die Zähne zeigen.
3; 6 1/2 *bedichten* (Erklärung fehlt).
3; 11 1/2 *schmerzen* = abzupfen. Als er ein Mafsliebchen mit dem Vers abgerupft hatte: „er liebt mich, von Herzen, mit Schmerzen usw." — fragt er bei einer Kamille: *kann man damit auch schmerzen?*

Vierordt.

Undatierte Angaben von ungenannten Kindern.[4]

feife = rauchen (die Pfeife gebrauchen).
lindige, weidige, tannige bäume = Linden, Weiden, Tannen.

Walter B.

(Nach privaten Mitteilungen.)

4; 9 *lebendigen. kann man tote Menschen wieder lebendigen?*
5; 0. *feuerglütrig* von der untergehenden Sonne.

Egger.[5]

Beobachtungen an den eigenen Kindern des Verf., die Datierung fehlt teilweise.

---

[1] I, 73—74. [2] S. 16 u. 45—50. [3] S. 12. 47. 50. 51.
[4] S. 39. [5] S. 45—53.



um 3; 0. *cersonnier*, etwa „Reifer"; der zerbrochene Reifen (cerceau) soll zum *cersonnier* gebracht werden.

3; 10 *grandi*, etwa „Wachser". Da man dem Kinde gesagt hatte, wenn es Fleisch esse, werde es wachsen (grandir), nennt es das Fleisch *du grandi*.

um 3; 10 *tousse*, etwa die „Huste" statt toux, Husten; vom Verb tousser.

um 3; 10 *déménage*, etwa „Ausziehe", von déménager ausziehen; auf dem Möbelwagen ist viel *déménage*.

um 4; 3 *l'éstin* / *le charentonin* } etwa „Ostisch" und „Charentonisch". Antwort auf die Frage, welche Sprache die Leute des Ostens (de l'Est) und von Charenton sprechen. Analogie zu latin usw.

undatiert *délumer* „entlichten", statt éteindre auslöschen.

undatiert *déprocher* „entnähern", statt éloigner entfernen.

Compayré.[1]

undatiert *limacier*, etwa „Schnecker"; der Knabe tötete im Garten die Schnecken (limaces).

Sully.[2]

Undatierte Notizen von verschiedenen Kindern.

unparcel „entpacken"; ein Packet (parcel) aufmachen.

rainer = „Regner"; der Elf, der Regen macht.

lectioner etwa = „Stunder" für Lehrer.

2. Erläuterungen.

Die Ableitungen stellen eine höhere geistige Leistung dar, als die Zusammensetzungen, aus zwei Gründen. Einmal sind Ableitungen erst in jenem Sprachstadium möglich, in welchem das Einzelwort schon Biegsamkeit und Wandelbarkeit erworben hat (flektierende Sprachstufe), während die Zusammensetzungen bereits im rudimentärsten Sprachstadium auftreten können; in der Kindersprache liefert hierfür Stumpfs Sohn — mit seinen zahlreichen Zusammensetzungen bei völlig fehlenden Ableitungen — das anschaulichste Beispiel; in der allgemeinen Sprachwissenschaft zeigen die Sprachen der Naturvölker Analoges. Sodann drücken Ableitungen stets eine fest umrissene und eindeutige Beziehung zum Stammwort aus, während die Zusammensetzung das indifferente Mittel zum Ausdruck beliebiger Beziehungen ist.

Auch bei den Ableitungen bedient sich die Sprache des Universalwerkzeugs der Analogie: ein Kind würde nie das Wort *ofner* bilden können, wenn ihm nicht *tischler, schneider* usw. geläufig wären.

[1] S. 317. [2] S. 156 f.

Unter den vielen Beziehungen, die in der Kindersprache mit Hilfe neugebildeter Ableitungen ausgedrückt werden, zeichnen sich einige durch ihre besondere Häufigkeit aus; und es ist sicher kein Zufall, dafs sich hier die schöpferische Sprachbildung des Kindes in denselben Richtungen bewegt, wie die der Völker. Das Kind zeigt uns gleichsam durch ein Vergröfserungsglas jene Stellen, an denen der Sprachquell, auch in unserer Gegenwart, noch immer lebendig sprudelt.

Wir betrachten die hauptsächlichsten dieser Gruppen.

1. Tätigkeiten werden benannt nach dazugehörigen Objekten (Mitteln, Werkzeugen):

Hilde: *emilcht; besuppt; vergürtelt; kawierst; metern; zuschleifen; bēst; reifen; zugebändert; glocken; lichten; mühlen; wimpern; gelenken.*
Günther: *ewiert* (= klaviert); *mühlen; splittern; aufperlen; dieben.*
Schneider: *vollgeascht; musiken; verbrettert; glockt.*
Axel Preyer: *messen; schiffern.*
Tögel: *waut; abzangen.*
Lindner: *angestreift; schlachten; reifen.*
Friedrich: *benasst; anbretteln; maschinen; beterpentinen; raupt; spitzt; stimmert; benacken; bezähnen; bedichten; schmerzen.*

Mit welcher Selbstverständlichkeit sich diese neuen Worte dem Kinde ergeben, geht daraus hervor, dafs schon bei der relativ kleinen Zahl beobachteter Kinder einzelne Worte mehrfach — natürlich ganz unabhängig voneinander — auftreten, so *glocken, klavieren, mühlen, reifen.* Bei einem Worte wie „klavieren“ erscheint es in der Tat verwunderlich, dafs die Umgangssprache es nicht kennt. Während sie von vielen anderen Instrumenten das einfache Verb abgeleitet hat (geigen, trompeten, flöten, trommeln) mufs man sich beim verbreitetsten mit dem unbequemen zweiwortigen Ausdruck „Klavierspielen“ abhelfen.

In anderen Fällen aber zeigt die Umgangssprache bis in die jüngste Gegenwart hinein die entsprechende Fähigkeit zu einfacher Verbalbildung: es sei nur an die aus neuester Zeit stammenden Worte „radeln“ (englisch „to byke“ aus bicykle) „auteln“, „drahten“ und „werten“ erinnert.

2. Substantialisierungen von Tätigkeiten. Diese Substantialisierungen sind entweder direkte Verdinglichungen, indem ein Gegenstand nach seiner Handhabung genannt wird, oder sie sind zusammenfassende Ausdrücke für den einheitlichen Effekt der Handlung. Der grammatischen Form nach sind die so gebildeten Worte bei Hilde ganz überwiegend weibliche Substantiva mit *e*; für die Gegenstandsbezeichnungen kommen öfter auch

Masculina auf *er* vor; die Objekte werden gleichsam personifiziert. (Die wirklichen Personenbezeichnungen folgen als Nr. 3.)

a) Gegenstände; Feminina auf e.

Hilde: *schneide; kloppe; lese; stecke; schlage; drehe; rauche.* — Günther: *rauche.* — Friedrich: *summe; blase.* — Franke: *gehe.*

b) Gegenstände; Masculina auf er.

Hilde: *naseputzer; fässer; durchschlager.* — Günther: *zumacher; anfasser.* — F. Schneider: *hauer.*

c) Effekte; Feminina auf e.

Hilde: *ziehe; piepe; singe.*

Vergleichen wir hiermit die moderne Umgangssprache, so hat diese entschieden gröſsere Vorliebe für die Neubildungen auf *er*: Locher, Fernsprecher, Wecker, Vergaser, usw.[1]

3. Personenbenennungen. Besonders stark ist das Bedürfnis des Kindes, Personen nach ihren Funktionen zu benennen. Zeigen schon die Zusammensetzungen eine bunte Fülle solcher Neubildungen, so ist die Zahl der durch Ableitung gebildeten nicht minder groſs. Als Hilfsmittel dient die Endung *er* (im Französischen *ier*, im Englischen *er*). Die Worte sind entweder unmittelbar von der Tätigkeit (also dem Verb) abgeleitet, oder vom Objekt der Tätigkeit (also einem Substantiv).

Das deutsche Kind neigt augenscheinlich mehr zu der Ableitung von Verben, während in der allgemeinen germanischen Sprachentwicklung die entsprechenden Ableitungen nur von Substantiven ausgingen. Ritter (von Ritt) ist ursprünglicher als Reiter (von Reiten).[2]

a) Personenbenennung nach der Tätigkeit.

Hilde: *ballspieler; bitter; löthner; frau kaufner.* — Günther: *ganzmacher; musikmacher; gebner; senser.* — S. Schneider: *zeitungsholer.* — Friedrich: *beter; bauer.* — Ament: *pocher.*

b) Personenbenennung nach dem Objekt der Tätigkeit.

Hilde: *ofner.* — Günther: *maschiner, klingler, senser.* — Schneider: *mappler.* — Lindner: *wurster.* — Franke: *dummheider.* — Egger: *cersonnier.* — Compayré: *limacier.* — Sully: *rainer; lectioner.*

---

[1] Wäre das von unseren beiden Kindern, unabhängig voneinander, gebildete und jahrelang festgehaltene Wort: *die rauche* nicht in der Tat die beste und natürlichste Verdeutschung der „Zigarre“, an der sich die Puristen so oft versucht haben?

[2] Paul, Prinzipien d. Sprachgesch. S. 222.

Manche von diesen Worten machen gar keinen „neuen "Eindruck — dennoch sind sie selbständig vom Kinde gefunden worden. Man vergleiche ***bitter*** mit „Leichenbitter", ***bauer*** mit „Erbauer"; ferner sind in der Umgangssprache die Kinderprodukte „Beter" und (in gewissen Dialekten) „Ofner" = Töpfer vorhanden.

Auch die moderne Vollsprache ist auf diesem Gebiet noch ständig an der Arbeit: „Radler", „Autler", „Fahrer", „Elektriker", „Eisenbahner" usw.[1]

Wie sehr vom Kinde die Endung -er bei Personen als Berufsausdruck empfunden wird, beweist eine Äufserung, die Hilde mit 3 1/4 Jahren hat. Als sie hörte, ein Bettler sei dagewesen, fragte sie: *„ach der macht wohl betten?"* (Wort und Begriff „betteln" kannte sie noch nicht).

4. Abgeleitete Eigenschaften und Merkmale. (Vgl. auch sub 5d.) Wie der selbständige Gebrauch der Adjektiva erst relativ spät vom Kinde erworben wird, so tritt auch die adjektivische Ableitung erst in vorgerückterem Sprachstadium auf, ist aber dann ziemlich mannigfaltig. Hierbei können als Stammwörter die verschiedensten anderen Wortklassen dienen. Die Ableitung erfolgt entweder rein adjektivisch durch die Endungen *-ig*, *-lich*, *isch* (einmal auch *-bar*), oder durch Partizipialbildung.

a) adjektivische Bildungen.

Hilde: *kaffrig; butterlich; piklig; kreuzig: piepstimmig; landig; bratig.*
Günther: *drückig; auftramplig; schneidisch.* — Schneider: *bittbar.*
Lindner: *löchlich; fürchtlich; dreiig; regnig.*
Analoga aus der modernen Sprachbildung: „sportlich", „drahtlich".

b) partizipiale Bildungen.

Hilde: *zugehärtet; verkürzert.*
Schneider: *abgesattet.* — Lindner: *angestreift.*
In Hildes Bildung „verkürzert" ist das Kind korrekter als die Umgangssprache gewesen; denn diese bildet alle übrigen analogen Worte komparativisch: verlängert, vergröfsert, verbreitert, verbessert usw. Nur gerade „verkürzert" in verkürzter Form.

---

[1] Hier sei eine Stelle aus LAZARUS' Leben der Seele (Erste Aufl., Bd. II S. 152) erwähnt: „In AUERBACHS Dorfgeschichten erinnere ich mich von einem Bauern gelesen zu haben, dafs ihm die anderen einen „Papierer" nennen, weil er sein Gut verkauft und das Geld in Staatspapieren angelegt hatte . . . . Das dürftige Wort Papier umfafst hier durch die blofse Verbindung mit der kleinen Endsilbe diese ganze Reihe von Vorstellungen, und der ironische Sinn, welcher offenbar darin liegt, ist noch eine schöne Zugabe. Die winzige Silbe *-er* ist also eine wahrhafte Springquelle des Gedankens."

5. Ableitung durch Vorsilben. Eine letzte Gruppe von Ableitungen unterscheidet sich von allen bisherigen dadurch, dafs sie nicht durch Umlaut und Endung, sondern durch Vorsetzung von Präfixen zustande kommt. Und zwar hat die Vorsilbe negierende Bedeutung: sie negiert entweder den Inhalt des Stammbegriffs oder seinen Wert.

So finden wir die Bezeichnung des Gegensinns in folgenden Beispielen:

Hilde: *ungebacken, unglatt,* — Schneider: *unwild.*
Egger: *délumer, déprocher.* — Sully: *unparcel.*

Für die zweite Präfixwirkung haben wir fast nur Beispiele von Hilde: sie gebraucht seit 5; 0 sehr oft die Silbe *ver-*, um den negativwertigen Erfolg der Handlung zum Ausdruck zu bringen (etwa entsprechend dem „sich versprechen", „sich verschreiben", „sich verhören", „sich verlaufen" der Umgangssprache). Wir notierten folgende Worte:

sich vergeben, verknieen, verkauern, versitzen, verstehen, verlaufen, verklingeln,

die zum Teil öfter wiederkehren. *vergeben, verstehen, verlaufen* sind hier in anderem Sinne als dem der Umgangssprache gebraucht.

In der übrigen Literatur finden wir nur noch bei Schneider *verknieen.*

Bezüglich der Dauer der Ableitungen gilt dasselbe wie von den Zusammensetzungen: neben einer Majorität von Augenblicksbildungen steht eine kleine Minderheit chronisch gewordener Wörter, so bei unseren Kindern: *rauche, mühlen, reifen, klavieren, verknieen, versitzen.*

XXIV. Kapitel.

Kindesetymologie.

Eine eigentümliche Stellung unter den Sprachphänomenen des Kindes nehmen die Erzeugnisse etymologisierender Tätigkeit ein.

Unter Etymologie versteht die Sprachwissenschaft bekanntlich die Zurückführung eines Wortes auf ein anderes. Während der Linguist diese Zurückführung bewufst als Ableitung vornimmt, kann nun im Volke die zurückführende Tätigkeit auch ohne Beteiligung bewufster Absicht vor sich gehen und erst im Effekt durch falsche Anwendung des Wortes oder sogar durch Umbildung der Wortformen zutage treten. Die sogenannten „Volksetymologien“ spielen ja bekanntlich in der Sprachwissenschaft schon lange eine Rolle.

In der Kindersprache finden sich nun Parallelerscheinungen zu beiden Arten. Bald leitet das Kind bewufst ab, bald bildet es unbewufst eine Wortbedeutung oder eine Wortform in der Richtung auf ein ihm bekanntes Wort hin um. Die meisten Beispiele hierzu werden wir unseren eigenen Aufzeichnungen zu entnehmen haben.

1. Bewufste Etymologie.

Schon im vierten Jahre beginnt das Kind den Worten auf den Grund zu gehen, d. h. sie zu anderen bekannteren in Beziehung zu setzen, wobei bald richtige, bald auch ganz verfehlte Etymologien zustande kommen. So fragte unsere Hilde 3; 4: *macht der bettler betten?* und 5 Monate später: *machen immer die nachtigallen nacht?* Zu gleichen Zeit fiel ihr, als der Name einer bekannten Familie Rosaloff genannt wurde, die Diskrepanz zwischen Namen und Bedeutung auf, und sie konstatierte zweifelnd: *die frau r. ist aber nicht rosa.* Man sieht aus diesen Beispielen,

wie wenig die Kinder noch imstande sind, die Worte als blofs konventionelle Zeichen hinzunehmen, und wie wörtlich sie die darin enthaltenen sinnvollen Bestandteile auffassen.[1]

Bei Günther beobachteten wir die erste bewufste Ableitung ebenfalls in diesem Alter. 3; 8 erklärte er den Namen Maiblume: *weil im mai de blumen wachsen.*

Im fünften Jahre häufen sich dann diese etymologischen Versuche. Beispiele von Hilde:

4; 3. Als man ihr im Naturgeschichtsbuch den Tunfisch zeigte, fragte sie: *tut der was?*

4; 10 ½. Als wir einmal das Gericht „arme Ritter" afsen, fragten wir H., ob sie überhaupt wisse, was ein „Ritter" sei. H.: *ja, ein reiter, ritter ist doch ähnlich wie reiter.*

4; 11. Wir erzählten H. vom zoologischen Museum, und sie meinte als wir erklärten, was ein Museum sei: *das heifst wohl so, weil da de tiere manchmal in einem see schwimmen.* Die betonte Silbe des Wortes hatte also ihre Etymologie bestimmt.

Richtig leitete sie in diesen Monaten Schieber von schieben, Klappstuhl von klappen, Feiertag von feiern und Tiergarten von Tier ab.

Günther (4; 7): Er hatte gehört, dafs der Ozean ein ganz grofses Meer sei. Plötzlich sagte er: *ozean heifst's, weil man doch manchmal, wenn man ihn sieht, oh! oh!* (staunend gesprochen) *sagt.*

Der vierjährige Walter B. in Berlin brachte, nach privater Mitteilung der Mutter, u. a. folgende Ableitungen vor: „Erkerzimmer": *wo man sich drin ärgert.* — In Zehlendorf *zählt man immer.* — Die „Wachsbohnen" heifsen so, *weil se wachsen.*

Fast alle genannten Etymologien sind spontan erfolgt. Dafs wir auf Befragen, wie bei „Ritter", richtige Zurückführungen hervorriefen, ist oftmals vorgekommen, ohne dafs wir es besonders vermerkten.

---

[1] Diese aufserordentlich lebhafte Sinnlichkeit in der Wortauffassung tritt auch bei anderen Beispielen hervor, die keinen direkt etymologischen Charakter haben; wir wollen nur eines für viele bringen. Die beinahe vierjährige Hilde hörte, dafs jemand in der Gartenstrafse wohne. Da fragte sie: *ist das eine rosengartenstrafse oder eine grasgartenstrafse?* Wenn man sich in diese Auffassungsweise vertieft, so ahnt man, wie das für uns so abgegriffene Mittel der Sprache im Kinde ein Weltbild von anschaulichster Farbigkeit hervorzurufen vermag.

Ein ergötzlicher Irrtum, nämlich ein *ὕστερον πρότερον*, wie es auch der wissenschaftlichen Etymologie nicht ganz fremd ist, ist Hilde 5; 5 mit dem Worte „Schwein" passiert. In der Sommerfrische wollte sie ein Schwein streicheln, was ihr mit den Worten verwehrt wurde: das Schwein liege immer im Schmutz; darauf H. wörtlich: *ach so, darum nennt man es auch schweinchen, weil es so schmutzig ist; und wie würde es man denn nennen, wenn es nicht im schmutz liegen würde?* Hier ist ihr also das Wort Schweinchen schon zum „natürlichen Symbol" für Schmutz geworden.[1]

2. Unbewufste Umwandlungen.

Das Gebiet der eigentlichen „Kindesetymologie" wird durch die unbewufsten Umwandlungen gebildet, die in überraschender Weise die Analogien zur Volksetymologie darstellen. Irgend ein dem Kind fremd klingendes Wort wird assimiliert, d. h. lautlich so umgebildet, dafs sein Klang der (dem Kinde vorschwebenden) Bedeutung irgendwie entspricht. Wir haben es hier also mit einer Tendenz ähnlich der zur „natürlichen Symbolik" zu tun. Machen wir dies an einem Beispiel klar. Wenn unsere Hilde „Konditorei" zu *güterei* umwandelte, so hatte sie den Begriffsinhalt des Wortes sicherlich verstanden als die Verkaufsstelle für gut schmeckende Dinge. Nun wurde der zunächst wohl nur unklar vernommene fremde Klang, vielleicht schon bei der Apperzeption, vielleicht auch erst in der Erinnerung, eigenmächtig und zwar unrichtig fixiert unter Bezugnahme auf die richtig erfafste Bedeutung; und bei erstmaliger selbständiger Anwendung dieses Vorstellungskomplexes tritt der Klang als *güterei* über die Sprachschwelle.

Der Prozefs ist augenscheinlich ein ganz entsprechender — nur sehr beschleunigter und kondensierter — wie derjenige, der im Volksmund aus Sintflut (= allgemeine Flut) die „Sündflut", aus arcuballista die „Armbrust", aus moltwurfe (= Staubwerfer) „Maulwurf" und aus Wuotanes Heer „wütendes Heer" machte.[2]

[1] Von Kindern englischer Zunge berichten Sully (S. 174—175) und Stanley Hall (S. 89) zahlreiche falsche Ableitungen. Einige Proben mögen genügen. Sully: *gaiter* (Gamaschen) = Dinge, mit denen man zum Tor (*gate*) hinausgehen kann (Knabe 3; 0). *gnomes* (Zwerge) wurden als *no-mans* (Nichtmenschen) verstanden (Mädchen, drittes Jahr). — Stanley Hall: *holiday* (Feiertag) ist ein Tag um zu *holler* (holla schreien. — 6 jähriges Kind).

[2] Wundt I, S. 483, der diese Erscheinung als „Wortassimilation mit Begriffsumwandlung" bezeichnet.

Sehen wir die in der Literatur vorkommenden Beispiele von kindlichen Etymologien daraufhin durch, ob sie der obigen Definition entsprechen, so finden wir viele, die auszuscheiden sind. Denn Etymologie ist nicht die beliebige Unterschiebung eines Wortes von bekanntem Sinne für ein Wort von unbekanntem Sinne, wie Ament meint, sondern sie setzt stets eine Bedeutungsbeziehung zwischen beiden, und sei es auch eine mifsverständliche, voraus. Wenn ein Kind *eifer* für „Eiter", *summt* für „singt" sagt, so mag dies auf „reizvollen Mifsverständnissen oder auf Versprechen"[1] beruhen, aber das Charakteristische der Etymologie fehlt.[2]

Auch darin versagt die Literatur fast ganz, dafs sie nicht angibt, ob die etymologischen Leistungen nur gelegentlich und einmalig auftauchen, oder ob sie — wie in der Volksetymologie — zu einem Bestandteil der Kindersprache von relativer Dauer werden. Uns sind hierfür literarische Beispiele nur von Lindner und Schnitzer bekannt; unsere Kinder reihen sich ihnen an.

Wir geben im folgenden eine Zusammenstellung nur solcher Beispiele, die fraglos als Etymologien gelten dürfen.

Hilde 4; 6. *eihörnchen* = Eichhörnchen, längere Zeit gebraucht, ohne dafs unsere Verbesserung beachtet worden wäre. Einmal fragte H. bei einem abgebildeten Vogelnest mit Eiern, ob das Eihörnchen die Eier gelegt habe. Wir fragten: Legt denn das Eichhörnchen Eier? *nun ja, weil es doch eihörnchen heifst.*

5; 2½. *gelehn-da* = Geländer, lange Zeit gebraucht. Durch einen Zufall bemerkten wir eines Tages, dafs H. das Wort Geländer, obgleich niemand in ihrer Umgebung den Vokal der zweiten Silbe lang aussprach, stets als *gelehn-da* verstanden habe (*da* als hinweisendes Adverb). Z. B. *halt dich am gelehn-da fest!* Einmal nämlich liefs sie das *da* weg: *günther soll sich am gelehn festhalten* und auf unsere erstaunte Frage, woran er sich festhalten sollte, erfolgte die Antwort: *am gelehn, wo man sich ranlehnen mufs, dafs man nicht runterfällt!*

5; 10. *güterei* = Konditorei (siehe oben) längere Zeit gebraucht. Auch hier erklärt sie auf unsere Frage das Wort: *weil da so feine sachen herkommen.*

5; 0—6; 0. *guten pott* = Kompott, lange Zeit gebraucht. Das Wort leistete unseren häufigen Verbesserungsversuchen hartnäckigen Widerstand. Die Gefühlsbetonung, dafs es etwas Gutes sei, war so stark, dafs die Formel: *bitte gib mir guten pott!* immer wieder durchbrach.

---

[1] I, S. 75.

[2] Hierher gehört auch die lange Liste von Sprachverdrehungen, die Keber S. 10 und 11 gibt.

Günther 4; 0. *kreiselbeere* = Preiselbeere. Augenscheinlich hat hier die runde Form der Beere mitgewirkt. Das falsche Wort wurde schnell durch das richtige verdrängt.

4; 8. *mann-brüll-affe* = Mandrill-Affe. Auf Befragen begründete er den Namen: *weil der affe so brüllt.*

4; 8. *kunstwerkmuseum* statt Kunstgewerbemuseum; längere Zeit gebraucht.

4; 8—9. Um diese Zeit begann G. abends vor dem Einschlafen ein Gebet herzusagen. Das ihm unverständliche Schlufswort „Amen“ verwandelte er sofort in *abend!* und verlängerte es bald zu der Konstatierung: *abendgebetet.*

Der kleine Walter B. aus Berlin nannte 4; 9 das Hindurchstecken des Kopfes durch eine Türspalte *kopferstich.* Zur Erläuterung diene, dafs im Hause oft von Kupferstichen die Rede war, und dafs ferner der Berliner Dialekt die Worte stecken und stechen verwechselt.[1]

Bei Lindner finden wir unter anderem: *aschengretel* = Aschenbrödel, längere Zeit gebraucht.[2] *bierman* = Lehmann, längere Zeit gebraucht, Bezeichnung eines Restaurateurs.[3]

Schnitzer: *schiefstole* = Pistole, längere Zeit gebraucht (vgl. S. 299).

Ament: *bierschurz* = Empireschurz, *fuhrwerk* = Furie[4], *bierfilzerl* = Bierzipfel.

Leider gibt Ament nur Altersangaben, aber nicht die Angabe des Zusammenhanges, in dem die Wendungen gebraucht wurden, und der uns erst völlige Aufklärung über den mitspielenden psychischen Vorgang verschaffen könnte. *bierfilzerl* z. B. wirkt ja ganz etymologisch, kann aber unter Umständen auf blofser Metathesis beruhen.[5]

---

[1] Nach privater Mitteilung.

[2] Studium II, 251.

[3] Beob. I, 340.

[4] Obiges Beispiel erinnert an das volkstümliche „Herumfuhrwerken“ = hin und herwirtschaften Ob hier nicht auch furor Gevatter gestanden hat?

[5] Auch Kebbe bringt (S. 14 u. 39) einige Beispiele, aber da sie von Kindern viel höherer Altersstufen stammen, können sie nur anmerkungsweise erwähnt werden: *hinterpunktion* = Interpunktion. *aktuarius ist wohl einer, der aquariums macht?* — *in amerika ist wohl viel wasser?* (weil es „am Meer“ liegt). — *du sollst nicht erbrechen* (statt ehebrechen). — Der für die kleinen Schüler unverständliche Wortlaut des sechsten Gebotes findet auch noch andere etymologische Deutungen. Kürzlich lasen wir (ohne uns der Quelle noch erinnern zu können) den folgenden „Kindermund“: Ein Kind verbot seinem jüngeren Brüderchen, Ebereschenbeeren in den Mund zu stecken: *du weifst doch, es steht schon in der bibel: du sollst nicht ebereschen!*

Zum Schlufs seien noch vier Fälle erwähnt, in denen die Etymologie, ähnlich wie in *gelehnda*, lautlich versteckt bleibt und sich nur in falscher Anwendung bekannter Wörter äufsert.

Hilde 5; 4. *gestrig* = gästrich (für Gäste bestimmt). Als die Mutter von gestrigen (d. h. gestern gekauften) Birnen sprach, zeigte Hilde auf eine besonders schöne und grofse, fragend, ob das eine gestrige sei. Auf unsere Frage, was sie damit meine, sagte sie: *für leute, die zu besuch kommen.*

Keber S. 25: Ein 5jähriges Mädchen, das ermahnt worden war: „Lafs das, sonst schilt die Tante", sagte leise vor sich hin: *schiltkröte.*

Manuel Schnitzer (nach brieflicher Mitteilung): *raubtier* = Rauptier (Schmetterling). Der Knabe antwortete auf die Frage: Warum nennst du denn den Schmetterling Raubtier? *„na, er wird doch aus einer raupe gemacht."* — *drechsler* = Dreckseler. So schalt das Schwesterchen den Bruder, als er sich schmutzig gemacht hatte.[1]

[1] Die gleiche Etymologie bei KEBER S. 24.

Anhang.

I.

Herr Prof. W. Volz (Breslau), der zum Zweck geologischer Untersuchungen vom Frühjahr 1904 bis zum Sommer 1906 mit seiner Familie auf Sumatra geweilt hatte, war so freundlich, uns über die Sprachentwicklung seiner beiden Söhne Materialien mit vereinzelten Proben zur Verfügung zu stellen, von denen hier, unter Bezugnahme auf die Gedankengänge dieses Buches, folgendes wiedergegeben sei:

A. Der älteste Sohn Peter, geboren am 15. Juni 1903 in Breslau, hatte bis zur Übersiedelung nach Sumatra, die er im Alter von 0; 9 mitmachte, noch nichts gesprochen. Dort bestand seine Umgebung aufser den Eltern nur aus Malayen. Er bekam eine malayische Kinderfrau, die sich ihm vollständig widmete. So war die auf ihn eindringende Sprache ganz überwiegend malayisch, und auch die Eltern sahen sich bald gezwungen, nur malayisch zu ihm zu sprechen, da er für das Deutsche kein Verständnis zeigte.

0; 10 lernt er als erste sinnvolle Worte gebrauchen *pápa, máma* (die sich also auch hier als international erweisen; s. S. 310/315) und *babu* = Kinderfrau (vgl. dasselbe Wort *babbe* = alte Frau in deutschen Dialekten S. 314).

1; 11 zeigt er auf Näheres und Ferneres mit den unterscheidenden Demonstrativwörtern *ini* = dies und *itu* = das.

1; 3 wurden u. a. folgende Worte notiert: *djatu* = fallen; *burung* = Vogel; *njam njam* = Essen, Verstümmelung von makan (also Konvergenz zwischen dem konventionellen Wort und der natürlichen Lautsymbolik für Essen; vgl. die entsprechenden Lallwörter aus anderen Sprachen; S. 305).

itu gágak = das ist eine Krähe. (Die internationale Lautmalerei für gackernde Vögel *gagack* ist im Malayischen nicht Kinderwort, sondern Vollwort für Krähe.)

1; 11½ Selbstbezeichnung durch den Namen *peter*; einen knappen Monat später (2; 0½) spricht er von sich mit dem Wort *aku* (dies ist das grob-vulgäre Wort für ich, etwa entsprechend unserem „icke"; er hatte es von einem kleinen eingeborenen Spielgefährten angenommen).

2; 2½ ist ein Sätzchen notiert: P. bekam ein Buch unter die Hände, das ihm wegen der fehlenden Bilder nicht gefiel: *tida baik ni*

wörtlich übersetzt: nicht gut dies.

3; 0. Gegen Ende des Aufenthalts auf Sumatra hat er gelegentlich holländisch sprechen hören, auch einige holländische Worte aufgegriffen, die er hier und dort sinnlos gebrauchte. Seine sinnvolle Sprache aber war rein malayisch und um diese Zeit schon recht ausgebildet und fliefsend. —

3; 1 Rückkehr nach Deutschland. Der malayische Diener Salem (der im letzten Jahr an die Stelle der Kinderfrau getreten war) reist mit. Während der, drei Wochen dauernden Überfahrt lernt der Diener, der schon einige holländische Brocken konnte, etwas Deutsch; Peter hört von nun ab, aufser von dem Diener und den Eltern, um sich herum nur noch deutsch sprechen.

Es folgt eine zwei Monate währende Übergangsepoche (3; 1—3; 3). P. braucht beide Sprachen nebeneinander, aber ohne sie je zu vermischen. Das nie fehlende Bewufstsein dafür, in welcher Sprache er spricht, ist geradezu das Charakteristikum dieser Zeit. Fehlt ihm ein deutsches Wort, so braucht er das Malayische, aber immer mit dem Zusatz *malayu* (= auf malayisch). Fragt man ihn, wie etwas heifst, so antwortet er meist zweisprachig: *malayu garpu, deuss gabel.* Oder: *malayu pisang, deuss banane.* Fragt man ihn weiter, welches Wort nun „das richtige“ sei, *garpu* oder *gabel*, so nannte er in den ersten 6 Wochen das malayische, später das deutsche.

Es ist nicht ganz leicht, die psychologische Ursache dieser strikten Auseinanderhaltung beider Sprachen aufzudecken. Vermutlich bildet sich in der Psyche für jeden Sprachtypus eine Art „Einstellung“, die einer Durchkreuzung mit dem anderen Typ Widerstand entgegensetzt. Diese verschiedenartige Einstellung wird im vorliegenden Falle noch dadurch verstärkt, dafs die eine Sprache vertraut und geläufig, die andere dem Kinde noch fremd und ungewohnt war. Eine Zeit, wo beide Sprachen an Geläufigkeit und Vertrautheit für das Kind sich die Wage hielten, gab es nicht; denn die malayische Sprache wurde, aus gleich zu erwähnenden Gründen, fallen gelassen, noch ehe die deutsche dem Kinde so adäquat geworden, wie es jene gewesen war.

Interessant wäre es, durch Vergleichung folgende Probleme zu untersuchen: 1. Ist auch bei Sprachen geringerer Disparatheit, z. B. Englisch-Deutsch oder Englisch-Französisch, die Einstellung gewöhnlich so geschieden wie im Falle Volz? 2. Wie verhalten sich solche Kinder, die zwei Sprachen gleichzeitig und mit ungefähr gleichen Fortschritten lernen, z. B. Kinder, die in Grenzgebieten wohnen oder Kinder von Eltern verschiedener Nationalität?

Inzwischen hatte Salem weiter Deutsch gelernt (das freilich mit holländischen Brocken stark untermischt war) und wandte es im Verkehr mit dem Kinde immer mehr an. Und nun kam plötzlich, um 3; 3, der Umschwung. Die Eltern fanden, nach einer kurzen Trennung von dem Knaben, eine völlig veränderte Situation vor; das Malayische war auf einmal ausgeschaltet, und wurde nur noch vereinzelt im Falle der Wortnot als Aushilfe herangezogen, dann aber stets mit dem vollen Bewufstsein des Notbehelfs. (Das unvermittelte Auftreten der Umwandlung erinnert

an eine entsprechende Erscheinung bei Stumpfs Sohn. Vgl. S. 261 dieses Buches.)

An der schnellen Aufgabe des Malayischen ist nach Überzeugung der Eltern auch der Umstand Schuld, dafs der Knabe wohl bemerkt hat, wie die Eingeborenen und alles, was zu ihnen gehört (also auch ihre Sprache), im Vergleich mit den Weifsen als etwas Inferiores gelten. Er bringt dem Malayischen daher eine gewisse Verächtlichkeit entgegen, und will sich seiner schnell entledigen.

Sein Deutsch ist natürlich zuerst sehr mangelhaft, viel mit holländischen Brocken durchsetzt, in Konstruktionen und Wortstellungen oft dem Malayischen ähnlich. Lange Zeit gebraucht P., auch in ganzen Sätzen, den Infinitiv. Seit 3; 6 wendet er Partizipien an, die er aber ganz einfach durch Vorsetzen von *ge-* vor den Infinitiv bildet. (Ebenso wie unser Sohn vgl. S. 102). Um die gleiche Zeit merkt er, dafs es im Deutschen viele Artikel gibt, mit deren beliebiger Häufung er seine Sätze zu schmücken liebt.

So findet nun innerhalb dreier Monate (3; 3 - 3; 6) ein rapider Spracherwerb statt, bis die notdürftige Verständigung mit Hilfe der deutschen Sprache erreicht ist. Parallel hiermit aber ging ein ebenso rapides Vergessen des Malayischen. 3; 6 versteht er es nur noch sehr schlecht, obwohl er es von Salem noch zuweilen hört; und als dieser nun in seine Heimat zurückkehrt, ist binnen kurzem alles vergessen. Um 3; 8 sprechen die Eltern, wenn sie in Peters Gegenwart etwas verhandeln wollen, was er nicht verstehen darf, malayisch. Übrig bleiben nur ganz wenig Tiernamen wie *kukañ* = Halbaffe (auf einen Bären aus Stoff übertragen), *blalang* = Heuschrecke, *kalkun* = Truthahn.

Die Zeit von 3; 6–3; 9 zeigt relative Stagnation, und zwar nach der Meinung der Eltern dadurch, dafs sich der Knabe der Unzulänglichkeit seines Deutsch bewufst wird. Er merkt, wie oft er mifsverstanden oder nicht verstanden wird; er empfindet, dafs er seine Gedanken und Erlebnisse nicht adäquat ausdrücken kann, und verliert dadurch die Naivetät des harmlosen, wenn auch fehlerhaften Sich-Aussprechens. Infolgedessen wird er still und geht seine Wege für sich.

Um 3; 9 wird seitens der Eltern dieser Zustand dadurch beendet, dafs sie viel mit ihm sprechen und ihn selbst zum Sprechen, Gedichtchen-lernen, Geschichten-erzählen anregen. Je mehr er hierdurch lernt, sich auszudrücken, um so zugänglicher wird er wieder. Er beginnt, viel zu sprechen, und zwar mit dem steten Bemühen, sich korrekt und gedankengemäfs zu äufsern, nicht nur ungefähr, sondern genau. Beispiel: Als eine seiner Erzählungen von der Umgebung so verstanden wird, dafs er einen Pfau beim Blumenpflücken gesehen habe, wird er ganz ärgerlich, und korrigiert, ordentlich ringend: *nein, wenn blumen pflücken gegehn* = auf dem Wege zum Blumenpflücken.

Seltsam mutet es die Eltern an, dafs der Knabe, wenn er kauderwälscht oder das Lesen des Erwachsenen nachahmt, in einer malayisch klingenden Sprache redet, die aber doch kein Malayisch ist. Nicht nur Tonfall und Lautbildung, sondern ganze Silben haben malayischen Charakter. Hier wirkt also eine bereits vergessene, nicht mehr verstandene Sprache noch lange motorisch nach.

Parallelen der Sprachentwicklung
zwischen
einem **taubstummblinden** Kinde und einem **vollsinnigen** Kinde

Der Sprachentwicklung	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst des in die Hand getasteten Fingeralphabets: Ende des 7. Lebensjahres.	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst der Lautsprache Ende des 1. Lebensjahres	Der Sprachentwicklung
1. Monat (Anfang)	Sustanzstadium → Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen	← Substanzstadium Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen	1. Vierteljahr
1. Monat (Ende)	Anfang des Aktionsstadiums → Einige Verben im Infinitiv treten auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart und unmittelbarer Zukunft	← Aktionsstadium Verben treten im Infinitiv auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart und unmittelbarer Zukunft	2. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Anfang)	Erstes Fragealter → „Jedes Ding mufs einen Namen haben“	← Erstes Fragealter Fragen nach dem Namen der Objekte: *isn das?*	3. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Mitte)	Erste Satzbildungen → durch Synthese Beispiel: *eyes shut* (Augen zu)	← Erste Satzbildungen durch Synthese Beispiel: *alle papa* (= Papa ist weg)	3. Vierteljahr
	Negative Sätze ↘ mit „nein“ statt mit „nicht“ Beispiel: *baby eat — no* (Baby essen — nicht)	↙ Erste Konjunktion „und“	
3. Monat	Erste Konjunktion ↗ *and*	↖ Negative Sätze mit „nein“ statt mit „nicht“ Beispiel: *stul — nei nei* (= ich will nicht auf den Stuhl)	3. Vierteljahr (Ende)

Der Sprachentwicklung			Der Sprachentwicklung
	Relations- und Merkmalsstadium Adjektiva und Adverbia → z. B. *groß, klein, langsam, schnell, sehr*	← **Relations- und Merkmalsstadium** Adjektiva und Adverbia, z. B. *müde, warm, kalt, unten, dort*	4. Vierteljahr
3. Monat (Ende)	**Sätze mit Objekt** → z. B. *helen kiß frank* (H. küssen F.)	← **Sätze mit Objekt** z. B. *anzie ahm* (= Ärmel anziehn)	4. Vierteljahr (Mitte)
4. Monat	**Zählen** → H. zählt bis 30, und sehr gern	← **Zählen** *ei, ssei, dei, vittel* (viertel) (oft und gern angewandt)	
4.—5. Monat	**Flexionen** → der Hilfsverben, z. B. *is, will*	← **Flexionen** der Hilfsverben, z. B. *isser* (= ist er), *hast*	4.—5. Vierteljahr
	Vergangenheitsbezeichnung → tritt verbal auf: *did* (that)	← **Vergangenheitsbezeichnung** tritt verbal auf: *funden* (gefunden), *szenkt* (geschenkt)	
6. Monat	**Zweites Fragealter** → Fragen nach dem *wie, wo, wann, warum*	← **Zweites Fragealter** beginnt: Fragen nach dem *wo, wie, ob*	Zweites Jahr
7. Monat	**Pronomina** → werden plötzlich häufig: *ich, mich, er, sie, es, Sie — mein, ihr*	← **Pronomina** werden plötzlich häufig; *ich, du, er, mir, ihr* (poss.)	6. Vierteljahr
Zweites Halbjahr	**Warumfragen** → sehr häufig	← **Warumfragen** sehr häufig	Drittes Jahr

Gegenwärtig (4; 0) ist die deutsche Sprache P.s zwar noch nicht so glatt und fliefsend wie beim Durchschnitt seiner Altersgenossen, aber dafür, dafs sie eine Entwicklung von nur 10 Monaten, nicht von 3 Jahren wie bei jenen, hinter sich hat, aufserordentlich weit vorgeschritten.

B. Der zweite Sohn Jochen hat eine normale Sprachentwicklung durchgemacht; es seien daher nur wenige Punkte erwähnt, die neue Belege zu früheren Erörterungen dieses Buches bilden.

Am 15. Juni 1905 auf Sumatra geboren, hatte er bis zur Übersiedlung nach Deutschland (1; 1) nur *máma*, *pápa* und einige Lallwörter — z. B. *mammamm* = makan, essen — gebraucht. Das Sprachverständnis für das Malayische war schon gut entwickelt; aber schnell erwarb er dann in Deutschland auch das Verständnis für die deutsche Sprache. An eigenen Worten gebrauchte er zunächst nur ganz wenige, bis um 1; 8 ein plötzlicher Wandel eintrat. Binnen 8—10 Tagen hatte er sich einen stattlichen Wortschatz angeeignet. Darauf folgte wieder eine Zeit relativ langsamen Fortschritts. Zu jenem ersten Wortschatz gehörte bereits das *ich*, während die Selbstbezeichnung durch den Namen erst drei Monate später (1; 11) auftauchte und nur selten verwandt wurde.

Die Brüder Volz liefern also einen weiteren Beitrag zu der Tabelle S. 243: der Erstgeborene gebrauchte das *ich* nach dem Namen, der zweite beträchtliche Zeit vorher.

Ferner beweisen beide wieder die Wellenbewegung im Entwicklungstempo der Sprache; der Wechsel von Stagnation und scheinbar unvermitteltem Fortschritt ist ja auch bei vielen anderen Kindern beobachtet worden. (Vgl. S. 94 u. 163.)

II.

Die nebenstehende Tabelle ist übernommen aus: W. Stern. Helen Keller S. 51. Sie soll durch eine Vergleichung der Sprachentwicklung bei einem taubblinden Kinde (Helen Keller) und einem normalen Kinde (Hilde Stern) zweierlei zeigen:

1. War die Sprachentwicklung durch äufsere Gründe längere Zeit gehemmt und gelangt sie endlich verspätet zur Auslösung, so geht sie in einem ganz ungewöhnlichen Tempo vor sich. Im vorliegenden Fall beträgt die Geschwindigkeit das Dreifache der normalen. (Vgl. auch S. 257 dieses Buches.)

2. Die in der Sprachentwicklung obwaltende Regelmäfsigkeit bekundet sich darin, dafs sich die Reihenfolge im Hervortreten der einzelnen Sprachphasen unter verschiedenen Bedingungen wiederholt. Selbst ganz abnorme Umstände des Spracherwerbs, wie sie bei Helen Keller vorlagen, vermögen diese Übereinstimmungen nicht ganz zu unterdrücken.

Bibliographie zur Kindersprache.

Vorbemerkung. Die folgende Bibliographie beschränkt sich auf die Psychologie und Linguistik der Kindersprache; rein pathologische oder pädagogische Veröffentlichungen über das Sprechen der Kinder sind nicht einbezogen. Für das so umgrenzte Gebiet dürfte das Verzeichnis einigermafsen vollständig sein, höchstens, dafs uns vereinzelte ausländische Schriften entgangen sind.

Die Hauptpublikationen, welche für das Studium der Kindersprache in erster Linie in Betracht kommen, sind gesperrt gedruckt. Dagegen sind ganz kurze Artikel, sowie solche Arbeiten, welche das Thema der Kindersprache nur gelegentlich streifen, in eckige Klammern gesetzt.

M. A. ALLEN. *Notes on the Development of a Child's Language.* Mothers Nursery Guide Februar 1893.

W. AMENT. *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde.* Leipzig 1899. 213 S. — Zitiert als: AMENT I.

[— *Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern.* SCHILLER-ZIEHENsche Sammlung von Abhandlungen. 4. Heft 4. 1901.]

— *Begriff und Begriffe der Kindersprache.* SCHILLER-ZIEHENsche Sammlung von Abhandlungen. 5. Heft 4. 1902. 85 S. — Zitiert als: AMENT II.

[— *Kind und Ursprache.* Pädagogisch-psychologische Studien. 3. 1902. S. 41—44.]

A. BINET. *Le vocabulaire et l'idéation.* Rev. philos. 54. 1902. S. 359—366. (Teilweise abgedruckt in: A. BINET. *L'étude expérimentale de l'intelligence.* Paris 1903. Kap. III.)

[A. F. CHAMBERLAIN. *Notes on Indian Child-language.* The Americ. Anthropologist (Anthrop. Soc. of Washington). 3, 237—241. 1890.]

A. u. J. CHAMBERLAIN. *Studies of a child.* I u. II, Pedagogical seminary, 1904 u. 1905.

G. COMPAYRÉ. *Die Entwicklung der Kindesseele.* Deutsch von UFER. Altenburg 1900. Insbesondere Kap. XI: *Wie das Kind sprechen lernt.* S. 280 bis 323. (Frz. Originalausg. 1893 u. 1896.)

EDWARD CONRADI. *Psychology and Pathology of Speech Development in the Child.* Pedagog. Seminary (Hrsg. STANLEY HALL) 2, S. 328—380. 1904.

CH. DARWIN. *A Biographical Sketch of an Infant.* Mind 2, 285—294. 1877. Deutsch: Kosmos 1. 1877. Abgedruckt in: Gesammelte kleinere Schriften. Von ERNST KRAUSE. 2. S. 145 ff. 1886.

G. Deville. *Notes sur le développement du langage.* Rev. de linguistique et de philol. compar. **23**, 330—343. **24**, 10—42, 128—143, 242—257. 300—320. 1890—1891. (Bd. **23** ist als Deville I, Bd. **24** als Deville II zitiert.)

J. Dewey. *The psychology of infant language.* Psychol. Review **1**. 1894.

A. Dyroff. *Über das Seelenleben des Kindes.* Bonn 1904. 59 S.

E. Egger. *Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern.* Deutsch von H. Gassner. Leipzig 1903. 73 S. (Frz. Originalausg. 1879.)

Eschricht. *Wie lernen Kinder sprechen?* Vortrag. Berlin 1853.

C. Franke. *Beobachtungen über die Sprachentwicklung bei Kindern und daraus geschöpfte Vermutungen über die Sprachentwicklung der Menschheit.* Südd. Blätter f. höh. Unterrichtsanst. **3**. 1895. S. 125.

C. Franke. *Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit.* Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. **6**. 1899. S. 751—795. Separat 1899.

[F. Frenzel. *Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes.* Die Kinderfehler. **7**. 1902. S. 25—33, 74—82.]

G. Friedrich. *Psychologische Beobachtungen an 2 Knaben.* Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, herausg. von Koch, Trüper, Ufer. Heft XVII. 1906. Insbes. Kap. VII.

M. C. Gale and Harlow. *The vocabularies of three children of one family to two and a half years of age.* Psycholog. studies I. 1900. 70—117.

— *The vocabularies of three children of one family at two and three years of age.* The Pedagogical Seminary. **9**. 422—435. 1902.

A. Garbini. *L'evoluzione della voce nei bambini.* Verona 1889.

J. A. Gheorgov. *Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewufstsein bei Kindern.* Arch. f. d. ges. Psychol. (Meumann, Wirth) **5**. 329—404. 1905.

[H. Grünewald. *Spontane Definitionen.* Die Worterklärungen der Kinder. Päd.-psychol. Stud. **1**. 1900. S. 19—21.]

H. Gutzmann. *Des Kindes Sprache.* Leipzig 1894.

— *Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker.* Westermanns Monatsh. **79**. 1896. S. 358—367.

[— *Die Sprache des Kindes und der Naturvölker.* III. intern. Kongrefs f. Psychol. in München. 1897. S. 434.]

— *Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker.* Ztschr. f. päd. Psych. **1**. 28—40. 1899.

— *Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen.* Die Kinderfehler (Ztschr. f. Kinderforschung). **7**. 193—216. 1902.

[— *Über die Schreiatmung des Säuglings.* Verhdlg. der 19. Versammlung der Gesellsch. f. Kinderheilk. in Karlsbad. 1902/3. S. 209—213.]

— *Die Entwicklung der Sprache und deren Hemmnisse.* Das Buch vom Kinde. Hrsg. von Adele Schreiber. **1**. 2. Abteilung. S. 9—18.

[F. N. Hales. *Materials for the psycho-genetic theory of comparison.* The Journal of Psychol. **1**. (Part 3.) 205—239. 1905.]

Luise E. Hogan. *A study of child.* New York and London. 1898.



HOLDEN. *On the vocabularies of children under two years of age.* Transactions of the Am. Philol. Ass. 1877.

M. W. HUMPHREYS. *A contribution to infantile linguistics.* Transact. of the Am. Philol. Ass. 1880.

E. R. HUN. *Singular Development of Language in a Child.* Monthly Journal of Psychological Medicine. 1886.

H. IDELBERGER. *Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung.* Ztschr. f. päd. Psychol., Pathol. u. Hyg. **5**. 241—297 u. 425—456. 1903. Auch separat: Berlin 1903.

[R. F. KAINDL. *Aus der ruthenischen Kindersprache.* (Aus: Lieder, Neckreime ... aus der Kinderwelt.) Ztschr. d. Vereins für Volkskunde. **8**. 320. (1898.)]

AGATHON KEBER. *Zur Philosophie der Kindersprache.* Halle. 1868.

KIRKPATRIK. *How children learn to talk.* Science. Sept. 1891.

M. LAZARUS. *Das Leben der Seele.* Bd. II, 1: Geist und Sprache. (Erste Aufl. 1857. Dritte Aufl. 1885).

A. LEMAÎTRE. *Le langage intérieur chez les enfants.* Recherches pédagog ques. L'éducateur **38**. 1902. 22 S.

— *Observations sur le langage intérieur des enfants.* Archives de Psychologie **4**. S. 1—43. 1905.

A. LEMOINE. *De la physionomie et de la parole.* Kap. VI. Wie das Kind sprechen lernt.

G. LINDNER. *Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes.* Kosmos **6**. S. 321—342 u. 430—441. 1882. — Zitiert als: LINDNER I.

— *Zum Studium der Kindersprache.* Kosmos **9**. S. 161—173 u. 241—259. 1885. — Zitiert als: LINDNER II.

— *Aus dem Naturgarten der Kindersprache.* Leipzig 1898. 122 S. Zitiert als: LINDNER III.

— *Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes.* Zeitschrift f. päd. Psychol., Path. u. Hyg. **7**. S. 337—392. 1906.

[J. E. LÖBISCH. *Die Seele des Kindes.* Wien 1851.]

[K. LÖSCHHORN. *Zur Entstehung der Sprache und Begriffsbildung des Kindes.* Ztschr. f. päd. Psychol. **5**. 1903. S. 231—233.]

PAOLA LOMBROSO. *Saggi di psychologia del bambino.* 1894.

D. R. MAJOR. *First steps in mental growth.* New York 1906. Insbes. Chapter XV, Language S. 278—333.

L. MAURER. *Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder.* I. Ztschr. f. päd. Psychol. **5**. 1903. S. 62—85.

F. MAUTHNER. *Beiträge zu einer Kritik der Sprache.* Stuttgart 1901.

E. MEUMANN. *Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.* WUNDT, Philos. Stud. **20**. Auch seperat: Leipzig 1902. 69 S. (Zitiert als: MEUMANN I.)

— *Die Sprache des Kindes.* Abhandlungen d. Gesellsch. f. deutsche Sprache in Zürich. **8**. 82 S. 1903. (Zitiert als MEUMANN II.)

K. C. MOORE. *The Mental Development of a child.* Psychol. Review. Mon. Suppl. **3**. 1896.

W. Nausester. *Das Kind und die Form der Sprache.* Samml. v. Abhandl. a. d. Geb. der päd. Psychol. u. Physiol. von Ziegler u. Ziehen. 7. Heft 7. Berlin 1904. 51 S.

— *Die grammatische Form der Kindersprache.* Ztschr. f. päd. Psychol. 8. 1906. S. 214—233.

— *Denken, Sprechen und Lehren.* Bd. II. Das Kind und das Sprachideal. Berlin 1906. 246 S.

E. Nobel. *Child Speech, and the Law of Mispronunciation.* „Education". Sept. u. Okt. 1888.

W. Oltuscewski. *Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes.* Berlin 1897. 43 S. (Sonderabdruck aus: Mediz. päd. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk. 6.)

B. Otto. *Archiv für die Altersmundarten und Sprechsprache.* Vierteljahrsschrift. Leipzig, Scheffer. Nur in 2 Heften erschienen. Heft 1. 1903. 67 S. Heft 2. 1905. 80 S.

B. Pérez. *La psychologie de l'enfant. Les trois premières années de l'enfant.* 1878. 6. Aufl. 1902.

— *Le développement des idées abstraites chez l'enfant.* Rev. philos. 40. 1895. S. 449—467.

Pollock. *An infants progress in language.* Mind 3. 1878. S. 392—401.

W. Preyer. *Die Seele des Kindes.* Erste Aufl. 1882. Sechste Aufl., bearbeitet von K. L. Schäfer, Leipzig 1905. Dritter Teil: *Von der Entwicklung des Verstandes und der Sprache.* (Wird im Text, falls nichts anderes erwähnt ist, nach der 6. Aufl. zitiert.)

G. J. Romanes. *Mental evolution in man. Origin of human faculty.* London 1888. Deutsch: *Die geistige Entwicklung beim Menschen.* 1893. S. 137 ff.

A. Rude. *Psychologische Beobachtungen an einem Kinde.* Die Kinderfehler 8. 1903. S. 26—28, 74—78, 123—129, 172—180.

E. Rzesnitzek. *Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache.* (Diss. Zürich.) Breslau 1899. 35 S.

E. Schädel. *Das Sprechenlernen unserer Kinder.* Leipzig 1905. 132 S.

[K. L. Schäfer. *Wie lernt das Kind denken und sprechen?* Dtsch. Revue 21, 1. 1896. S. 118—120.]

[Schleicher. *Einige Beobachtungen an Kindern.* Beitr. zur vergl. Sprachforschg. 2. S. 497.]

E. Schlesinger. *Über die Beziehungen zwischen Schädelgröfse und Sprachentwicklung.* Diss. Breslau 1902.

O. Schneider. *Die schöpferische Kraft des Kindes in der Gestaltung seiner Bewufstseinszustände bis zum Beginn des Schulunterrichts.* Ztschr. f. Philos. u. philos. Kritik 121. 35 S. 1903.

[W. Schoof. *Die deutschen Verwandtschaftsnamen.* Ztschr. f. hochdeutsche Mundarten 1. 1900. 193—298. (Ein Teil als Diss. Marburg 1900.)]

F. Schröder. *Kindersprache und Sprachgeschichte.* Die Grenzboten. 60. 1901. S. 412—421; 455—464.

F. Schultze. *Die Sprache des Kindes.* Leipzig 1880.

[P. Schunk. *Der Wortschatz eines dreieinvierteljährigen Kindes.* Ztschr. d. allg. deutschen Sprachvereins 15. 1900. S. 167/8.]



M. W. Shinn. *The biography of a baby.* Boston and New York 1905. Insbes. Kap. XII u. XIII.

B. Sigismund. *Kind und Welt.* 1856. Neu herausgeg. von Ufer. Braunschweig 1897. Insbes. 5. Abschnitt.

[— *Das Ich in der Kindersprache.* Unterhaltungen am häusl. Herd. 1858. Abgedruckt in: Ausgew. Schriften. Bibliothek päd. Klassiker **39**. 1900. S. 83—87.]

[— *Die Fragen der Kinder.* Ebda. S. 88—93.]

Sikorsky. *Du développement du langage chez les enfants.* Archives de Neurologie **6**. 319—336. 1883.

G. Stanley Hall. *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik.* Deutsch von Stimpfl. Altenburg 1902. Kap. II: *Ein Beitrag zur Beobachtung kleiner Kinder.*

H. Steinthal. *Der Ursprung der Sprache.* 4. Aufl. 1888.

— *Abriß der Sprachwissenschaft. I: Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft.* 1871. 2. Aufl. 1881.

W. Stern. *Die Sprachentwicklung eines Kindes, insbes. in grammatischer und logischer Hinsicht.* Bericht über den I. Kongreß f. exp. Psychol., hrsg. v. Schumann. Leipzig 1904. S. 106—112.

— *Helen Keller. Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummenblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem.* Ziegler-Ziehensche Sammlg. v. Abhdlg. 8, Heft 2. Insbes. V. *Sprechen und Denken.*

[— *Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung.* Zeitschrift f. angewandte Psychol. **1**. S. 1—43.]

[A. Stevenson. *The speech of children.* Science **21**, Nr. 52. 118—120. 1893.]

Strümpell. *Psychologische Pädagogik.* Beilage S. 352—368: *Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre.* 1880.

C. Stumpf. *Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes.* Ztschr. f. päd. Psychol. 2. 1900. S. 1—29.

J. Sully. *Studies of Childhood 1895.* Deutsch: *Untersuchungen über die Kindheit.* Übers. v. Stimpfl. Leipzig 1897. Insbes. Kap. V. *Der kleine Sprachmeister.* S. 124—178.

H. Taine. *De l'acquisition du langage chez les enfants et les peuples primitifs.* Revue philos. **1**. S. 5. 1876. — Englisch: Mind **2**. S. 252—259. 1877. Deutsch in: H. Taine, Der Verstand. Deutsch v. Siegfried. 1880. 1. Bd. S. 283 ff.

E. Tappolet, *Die Sprache des Kindes.* Deutsche Rundschau. Jahrgang 1906/7. Bd. III. S. 452—464.

D. Tiedemann. *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.* 1787. Neu herausg. v. Ufer. Altenburg 1897. 56 S.

H. Tögel. *16 Monate Kindersprache.* Beiträge zur Kinderforschg. u. Heilerziehung. Hrsg. v. Koch, Trüper, Ufer. Heft **13**. 1905. 36 S.

W. Toischer. *Die Sprache der Kinder.* Sammlg. gemeinnütz. Vortr. Hrsg. v. Dtsch. Verein zur Verbr. gem. Kenntn. in Prag. Nr. 248. 1899. 15 S.

F. Tracy. *The psychology of childhood.* 1892. 4. Aufl. 1898. Deutsch: *Psychologie der Kindheit.* Übersetzt v. Stimpfl. Leipzig 1899. V. Kap. *Die Sprache.* S. 98—144.

A. W. Trettien, *Psychology of the Language Interest in Children.* Pedag. Seminary (Hrsg. Stanley Hall) 2, S. 113—177. 1904.

K. Vierordt. *Die Sprache des Kindes.* Deutsche Revue 3, Bd. 2. S. 29—46. 1879.

[W. Wackernagel. *Voces variae animantium.* Ein Beitrag zur Naturkunde u. Gesch. d. Sprache. 2. Ausg. Basel 1869. Insbes. S. 92—100.]

[E. Wölfflin. *Reduplikation in der Kindersprache.* Ztschr. f. deutsche Wortforschung. I. 263—264. 1901.]

[Wolfert. *Zur Entwicklung der Sprache des Kindes.* Die Kinderfehler 6. 176—181. 1901.]

[— *Zur Sprachentwicklung.* Die Kinderfehler 8. 78—80. 1903.]

W. Wundt. *Völkerpsychologie.* Erster Band: *Die Sprache.* Leipzig 1900. (In zwei Teilen; zitiert als Wundt I und Wundt II.) Insbes. I. Teil, Drittes Kap.

[Wyma. *The mental development of the infant of to-day.* Journal of psychological medicine and mental pathology 7, Teil 1, S. 62—69. 1881.]

Sachregister.

Hauptstellen sind **fett** gedruckt.
H. bzw. G. bedeutet: aus der Sprachgeschichte Hildes bzw. Günthers; die in Klammern befindlichen Zahlen sind Altersangaben.

P.

R.

S.

T.

U.

V.

W.

Z.

Berichtigungen.

S. 8 Zeile 4 von unten mufs es statt: „Wortbildung und Wortschatz, Formenlehre und Syntax" heifsen: einige Haupterscheinungen der Wortbildung.
S. 23 Abschnitt 3 mufs statt „Injektionen" heifsen: Interjektionen.
S. 29 letzte Zeile lies statt „Kap. VI": Kap. XV.
S. 32 vorletzte Zeile lies statt „strekte": streckte.
S. 62 Zeile 13 von unten mufs es statt 3; 9 heifsen: 2; 9.

Verlag von Johann Ambrosius Barth in Leipzig.

Das Pferd des Herrn von Osten.

(Der kluge Hans.)

Von **O. Pfungst.**

Mit einem Vorwort von Geheimrat Prof. Dr. **Stumpf.**

8° u. 193 Seiten. Mit einer Abb. u. 15 Fig. 1907. M. 4.50.

Das Buch war schon Ende Dezember 1905 als bald erscheinend angekündigt, infolge mehrfacher neuer Forschungen hat sich die Fertigstellung bis jetzt herausgeschoben und kann nun endlich über das merkwürdige, Gelehrte wie Laien interessierende Pferd eine authentische Erklärung gebracht werden. Herr Pfungst, der der Überwachungskommission mit angehörte, hat im psychologischen Institut der Universität Berlin Untersuchungen gemacht, aus denen er auf die natürlichste Weise die Bewegungen des Pferdes erklärt.

Frankfurter Zeitung: Während die Psychologie, soweit sie sich die experimentelle Erforschung der psychischen Vorgänge beim Menschen zur Aufgabe setzt, in erfreulichem und anhaltendem Aufschwung begriffen ist, kann das gleiche von der Tierseelenkunde nicht wohl behauptet werden .... Um so lebhafter ist es zu begrüßen, wenn einmal das Zusammenwirken günstiger Umstände es ermöglicht, in einem bestimmten Falle die Mittel, die der experimentellen Psychologie zu Gebote stehen, in weitem Umfange an einem Tiere zur Anwendung zu bringen und dabei zu einem unzweideutigen Resultat zu gelangen. Dies traf bei dem Pferd des Herrn v. Osten, „dem klugen Hans“, zu, den vor nun bald drei Jahren die Welt als ein Wunder angestaunt hat, um kurz darauf seinen Namen zum Symbol losesten Spottes zu machen .... Damit sei dieser Bericht abgeschlossen, doch nicht, ohne nochmals nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß das Buch des Herrn Pfungst dem lebhafter Interessierten eine Fülle bemerkenswerter Beobachtungen darbietet. Wer sich entschließt, es zu lesen, wird sich belohnt finden.

Person und Sache

System der philosophischen Weltanschauung

Von

L. William Stern

Erster Band:

Ableitung und Grundlehre

XIV, 434 Seiten. 1906. M. 13.—, geb. M. 14.—

Der Verfasser hat sich als Herausgeber der „Beiträge zur Psychologie der Aussage“ und anderer psychologischer Werke schon einen Namen gemacht. Jetzt will er ein größeres System der philosophischen Weltanschauung herausgeben, das für diejenigen bestimmt ist, welche eine systematische und kritische Weltanschauung erstreben und hierbei auch dem spekulativen Denken das Recht einräumen, durch Hypothese, Verallgemeinerung und Deutung in das Chaos der Wissenstatsachen und Wertungseinzelheiten Harmonie und Sinn zu bringen. Das Werk ist auf 3—4 Bände berechnet.

Archiv für systematische Philosophie: Das neue Buch, das sich durch eine wohlgeordnete und durchdachte Architektonik und bis zu Ende gehende Klarheit glücklich hervortut, beweist schon mit seinem Titel, daß es den philosophischen Weltinhalt, wie er in den letzten drei Jahrhunderten europäischer Geschichte zur Entfaltung kam, in eine übersichtliche, knappe Formel bringt, was zugleich zeigt, daß der Autor von vornherein das nottuende Problem in seiner Ganzheit erfaßt hat. Sache und Person sollen die mechanisch-stoffliche und die teleologisch-geistige (in metaphysischer Beziehung) Anschauungsweise zum Ausdruck bringen und das Problem unseres Zeitalters vom „Ding an sich“ und Erscheinung, Teleologie und Mechanismus, Qualität und Quantität, Freiheit und Notwendigkeit, Sein und Sollen, Werden und Entwicklung, und auch die spezielle Frage der Weltanschauung, wie z. B. der vielumstrittene psycho-physische Parallelismus, aufs neue formulieren und durchforschen. Um dem Resultate des Buches vorauszueilen, dürfen wir wohl sagen, daß in Sterns ontologischer Teleologie mehr als in irgend einem anderen System der Gegenwart allen vier Grundtendenzen, die ich am neu auftauchenden philosophischen Denken konstatieren zu können glaube, Rechnung getragen wird. Die Wahrung der Eigenart der verschiedenen Erfahrungsgebiete im Schoße eines allumspannenden Gedankens, die vollständige Durchführung der teleologisch gearteten persönlichen Autonomie, die immanente Durchsetzung der phänomenologischen Welt vom Seinselement und die völlige Absage an das formalistische, logozentrische und mechanistische Denken, als einzige Wahrheitsinstanz, — all diese neuzeitlichen Strebungen, die in eine monistische Weltkonkretisation umgewandelt werden wollen, werden im Sternschen Werke aufs kräftigste gefördert.

Philosoph. Wochenschrift: Als Zeichen einer neuen Ära der Philosophie einer Epoche des wahren Idealismus, der sich mit dem strengen Realismus durchaus verträgt, sei das schöne und geistvolle Buch von L. W. Stern freudig begrüßt. Möge es viele und verständnisvolle Leser finden.

